



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE *DESIGN*

**EDUCAR CRIANÇAS FEMINISTAS: PROJETO DE *DESIGN* SOCIAL
COM INSPIRAÇÃO NA VIDA E OBRA DE FRIDA KAHLO**

Édna Baronio dos Santos

Lajeado, junho de 2017

Édna Baronio dos Santos

**EDUCAR CRIANÇAS FEMINISTAS: PROJETO DE *DESIGN* SOCIAL
COM INSPIRAÇÃO NA VIDA E OBRA DE FRIDA KAHLO**

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de *Design*, como parte da exigência para a obtenção do título de Bacharel em *Design*, do Centro Universitário Univates.

Orientador: Me. Rodolfo Rolim Dalla Costa

Lajeado, junho de 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente meu orientador, Me. Rodolfo Rolim Dalla Costa, professor e amigo, que aceitou prontamente meu convite, pela confiança e liberdade creditadas ao longo da orientação e por ter acreditado na essência deste projeto. Aos professores Me. Rodrigo de Azambuja Brod e Me. Bruno da Silva Teixeira que aceitaram participar da banca deste trabalho de conclusão de curso. Ambos já tiveram papel essencial em minha trajetória no *Design*. A todos os professores da UNIVATES por contribuir na minha formação. A Faculdade de Habitat, na Universidade Autônoma de San Luis Potosí, pela oportunidade de aprimorar meus conhecimentos e adquirir experiências únicas. Ao México, país que me recebeu de braços abertos na incrível oportunidade que tive com o meu intercâmbio, somando muito para este trabalho. Aos meus pais, Amarildo e Eliana, pelo suporte incondicional e formação do meu caráter. As minhas irmãs, Érica, Elen, Évelin e Éldrin, os melhores presentes que ganhei de Deus. A minha sobrinha Martina, grande amor da minha vida. Aos meus afilhados, João Pedro e João Fernando, a maior benção. Ao meu amor, Felipe Lorenzi, por todo incentivo e apoio. A todos os meus incríveis amigos que compartilham a vida comigo e que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste trabalho.

“Quem quer que haja construído um novo céu, só no seu próprio inferno encontrou
energia para fazê-lo”
NIETZSCHE, 1878.

RESUMO

O indivíduo evolui por meio da interação social, assim sendo, a criança concebe seu conhecimento ao passo que interage com a sociedade. Acreditando que uma atividade lúdica seja uma importante técnica educativa, o presente trabalho propõe um jogo para auxiliar na igualdade de gêneros e na produção de conhecimento sobre o movimento feminista, utilizando como recurso simbólico a vida e obra da artista mexicana Frida Kahlo. A pesquisa tem início investigando a mulher como sujeito do feminismo, sua representatividade e influência na sociedade contemporânea, evidenciando toda sua trajetória. Este utiliza informações que analisam e consideram seus impactos históricos, sociais e culturais. É abordado na fundamentação teórica a importância do lúdico no desenvolvimento infantil e todas as fases da infância. O projeto coloca em questão as definições tradicionais de igualdade, liberdade, sociedade, política e autonomia; a partir daí, o *design* surge com uma função social para auxiliar em uma nova interpretação da sociedade, estruturando a consciência, transformando e criando, sendo atuante cultural. A escolha da artista mexicana Frida Kahlo como recurso simbólico deve-se ao fato de sua representação no feminismo, por sua forte personalidade, autoafirmação, intensidade, espontaneidade, irreverência e a forma de como demonstrava força mesmo tendo uma vida marcada por sofrimentos e tragédias. Todos os aspectos estudados foram analisados e experimentados a fim de executar um projeto conforme a metodologia proposta, auxiliando em possíveis mudanças para uma nova sociedade.

Palavras-chave: *Design* Social. Feminismo. Infância. Lúdico. Frida Kahlo.

ABSTRACT

Individuals evolve through social interaction, which means that a child conceives his/her knowledge whilst interacting with society. With the belief that ludic activities are an important pedagogical tool, this paper proposes a game to help with the promotion of gender equality and production of knowledge on feminism by using the life and work of Mexican artist Frida Kahlo as a symbolic resource. This research begins by investigating women as subjects of feminism, their representativeness and influence in today's society, highlighting their trajectories. It also makes use of data that analyzes and takes into account their historical, social, and cultural impact. The importance of the ludic aspect in child development and all different stages of childhood is discussed in the theoretical framework. The project questions traditional views on equality, freedom, society, politics, and autonomy; this is where *design* will emerge to assist in the development of a new interpretation of society, structuring perception, transforming, creating, and being culturally active. The choice of Mexican artist Frida Kahlo as a symbolic resource took place due to her importance to feminism, strong personality, self-affirmation, intensity, spontaneity, irreverence, and strength, in spite of a life marked by pain and tragedy. All aspects studied have been analyzed and tested to enable the execution of a project in accordance to the proposed methodology, leading to possible changes to create a new society.

Keywords: Social *Design*. Feminism. Childhood. Playful. Frida Kahlo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Casa azul – Museo Frida Kahlo	35
Figura 2 - Museo casa estudio Diego Rivera y Frida Kahlo	37
Figura 3 - Meu nascimento.....	41
Figura 4 - <i>Uns Cuantos piquetitos</i>	42
Figura 5 - As duas Fridas	43
Figura 6 - Autorretrato com cabelo cortado	44
Figura 7 - A coluna partida.....	45
Figura 8 - A árvore da esperança	45
Figura 9 - O pequeno cervo.....	46
Figura 10 - Viva La vida.....	47
Figura 11- Livro para educar crianças feministas	61
Figura 12 - Convite para a roda de conversa	70
Figura 13 - Roda de conversa “Vamos falar sobre feminismo?”	73
Figura 14 - Roda de conversa “Vamos falar sobre feminismo?”	73
Figura 15 - Roda de conversa “Vamos falar sobre feminismo?”	74
Figura 16 - Roda de conversa “Vamos falar sobre feminismo?”	74
Figura 17 - Roda de conversa “Vamos falar sobre feminismo?”	75
Figura 18 - Psicóloga Rafaela Tedesco De Marco	75

Figura 19 - Lembranças para o evento	76
Figura 20 - Lembranças para o evento	76
Figura 21 - Jogo O jogo da vida	79
Figura 22 - Jogo Perfil 5	80
Figura 23 - jogo Eu sou?	81
Figura 24 - Jogo Sustentabilidade.....	82
Figura 25 - Jogo Inteligênio	83
Figura 26 - Jogo Shopkins	84
Figura 27 - Marca Estrela	86
Figura 28 - Marca Grow	87
Figura 29 - Marca Toyster.....	88
Figura 30 - Marca Pais e Filhos.....	88
Figura 31 - Marca DTC Toys	89
Figura 32 - Primeiros esboços gerados.....	91
Figura 33 - Primeiros esboços gerados.....	91
Figura 34 - Experimentação com as crianças	92
Figura 35 - Experimentação com as crianças	93
Figura 36 - Brainstorming do naming	94
Figura 37 - Geração de alternativas para a marca	95
Figura 38 - Ilustrações vetorizadas	96
Figura 39 - Ilustrações vetorizadas	97
Figura 40 - Tabuleiro.....	98
Figura 41 - Dado	99
Figura 42 - Cartilha pais e educadores	100
Figura 43 - Guia de instruções e regras do jogo	100
Figura 44 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	102
Figura 45 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	103

Figura 46 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	104
Figura 47 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	105
Figura 48 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	106
Figura 49 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	107
Figura 50 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	108
Figura 51 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	109
Figura 52 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	110
Figura 53 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	111
Figura 54 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	112
Figura 55 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	113
Figura 56 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	114
Figura 57 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	115
Figura 58 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	116
Figura 59 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	117
Figura 60 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	118
Figura 61 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	119
Figura 62 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	120
Figura 63 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva	121
Figura 64 - Embalagem jogo	122

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Definição do problema.....	14
1.2 Objetivos	15
1.2.1 Objetivo geral	15
1.2.2 Objetivos específicos.....	15
1.3 Justificativa.....	15
2 REFERÊNCIAL TEÓRICO.....	18
2.1 <i>Design</i> social e feminismo	18
2.1.1 Mulheres como sujeito do feminismo	21
2.1.2 O feminismo no Brasil	22
2.2 A figura da mulher na sociedade contemporânea.....	23
2.3 Frida Kahlo.....	28
2.3.1 Acidente trágico	32
2.3.2 Diego Rivera: amor e sofrimento	34
2.3.3 Obras e feminismo	38
2.4 A criança e o brincar	47
2.4.1 O jogo	49
2.4.1.1 Jogo de exercício sensório-motor	49
2.4.1.2 Jogo simbólico	50
2.4.1.3 Jogo de regras.....	50
2.4.2 A importância do lúdico no desenvolvimento infantil.....	51
2.4.3 Fases de desenvolvimento da criança	52
2.4.4 Período de identificação e estruturação	54
2.4.5 Masculinidade e feminilidade	56

2.4.6 Educar crianças feministas	59
2.4.7 Papel dos pais como educadores.....	61
2.4.8 Pré-escola: a base da educação	63
 3 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO	65
3.1 Fase 1 – Fase de preparação.....	66
3.1.1 Entrevistas Individuais com especialistas	66
3.1.1.1 Primeira entrevista – psicóloga Bernardete Pretto.....	66
3.1.1.2 Segunda entrevista – Psicóloga Priscila Pavan Detoni	68
3.1.2 Identificação do desafio e definição do roteiro de pesquisa.....	70
3.1.3 Entrevista em grupo e auto-documentação	71
3.1.4 Avaliação sobre a roda de conversa - psicóloga.....	77
3.2 Fase 2 – Análise de similares	77
3.2.1 Análise de produtos similares.....	78
3.2.1.1 Análise jogo 1 – Jogo da vida	78
3.2.1.2 Análise jogo 3 – Eu sou?	80
3.2.1.3 Análise jogo 4 – Sustentabilidade.....	81
3.2.1.4 Análise jogo 5 – Inteligênio	82
3.2.1.5 Análise jogo 6 – Shopkins	83
3.2.2 Análise de marcas similares.....	85
3.2.2.1 Análise de marca 1– Estrela	85
3.2.2.2 Análise de marca 2– Grow	86
3.2.2.3 Análise de marca 3– Toyster	87
3.2.2.4 Análise de marca 4 – Pais e Filhos	88
3.2.2.5 Análise de marca 5– DTC Toys.....	89
3.3 Fase 3 – Fase de criação	90
3.3.1 Avaliação de alternativas e identificação de padrões	90
3.3.2 Criação de áreas de oportunidade - Experimentação	92
3.3.3 Criação da identidade visual	94
3.3.3.1 Naming	94
3.3.3.2 Geração de alternativas	95
3.3.4 Execução.....	96
3.4 Fase 4 – Fase final do projeto	97
3.4.1 A marca	97
3.4.2 O jogo	98
 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123

REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE.....	132
APÊNDICE A - Vamos falar sobre feminismo?	133
APÊNDICE B – Autorização de uso de imagem.....	133
APÊNDICE C – Autorização de uso de imagem.....	133
APÊNDICE D – Autorização de uso de imagem.....	133

1 INTRODUÇÃO

Definir o significado de feminismo é uma tarefa complexa. “Trata-se, na verdade, de um termo extremamente flexível, uma vez que compreende todo um processo de transformação” (PRÁ, 1997, p. 43). O termo originou-se no contexto político francês do século XIX para distinguir grupos diferentes, mas com um mesmo princípio de melhorar a situação das mulheres e lutar contra sua opressão (DAHL, 1987). Por mais que esse movimento tenha suas raízes no passado, ele não se restringe somente a ele, pois constantemente está passando por um processo de ressignificação a cada nova geração de mulheres, com novos avanços e recuos, e novos ideais.

Para Soares (1994), um dos principais propósitos do feminismo é gerar uma compreensão por meio de uma prática social-cultural que é contra a estrutura de subordinação das mulheres que acaba impedindo sua autonomia, com o intuito de eliminar as hierarquias sexuais. Dahl (1987) complementa, afirmando que todas as correntes feministas dividem os mesmos princípios, como: igualdade, justiça e liberdade. Porém, as opiniões não são as mesmas quando se referem à desigual, injusto e opressivo. Tão pouco há uma concordância sobre as questões mais delicadas e sobre o que pode e deve ser feito.

No fator econômico, homens e mulheres estão inseridos em dois diferentes sistemas, onde a mulher deseja igualdade de condições e os homens desejam obter situações de maior vantagem e com salários mais altos comparados à “suas concorrentes”. Eles ocupam a maior porcentagem de cargos importantes, seja na

indústria ou na política. Dado o momento em que a mulher começa se fazer presente na elaboração do mundo, esse mundo ainda é propriedade do homem (BEAUVOIR, 2009).

O feminismo está presente nas ideologias liberal e marxista, e nas orientações políticas não-socialista e socialista enquanto os demais problemas feministas complementam essas ideologias e os grupos em conflito. Independentemente das distintas fundamentações econômicas, políticas e filosóficas, os estudos sobre a mulher discorrem sobre vários temas em comum. Domínios novos como a sexualidade, a vida afetiva e a assistência fazem parte dos interesses de pesquisa. Esses estudos examinam o trabalho das mulheres, sua ocupação de tempo e outras diversas diferenças na prática e nas condições de vida de ambos os sexos (DAHL, 1987).

No desenvolvimento do trabalho, analisou-se as contribuições dos estudos feministas e de gênero no desenvolvimento infantil. A evolução nas discussões metodológicas se mostraram fundamentais e indicam que para possíveis avanços é necessário mudanças que contribuam para produções históricas e possibilidades educativas de formação para as transformações urgentes da sociedade brasileira. Verificou-se também que o desenvolvimento dos processos psicológicos mais complexos formam-se por meio das intervenções dos adultos e das interações do sujeito com o meio social, seja na escola ou no meio em que vive.

A proposta de uma atividade lúdica entra em um contexto onde o brincar se estabelece como uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil. Brincar envolve a atividade física e mental, as emoções, as interações com outros seres humanos e com o ambiente social e cultural. Para Vygotsky (1991) os fatores biológicos evidenciam mais na infância. O autor afirma que a criança depende dos pais para satisfazerem suas necessidades básicas, afetivas e para o desenvolvimento de seu comportamento. Aos poucos, as interações com o meio social e com a cultura possibilitam o desenvolvimento do comportamento e raciocínio da criança.

Abordar a vida e obra de Frida Kahlo como fonte de pesquisa para esse trabalho deve-se ao fato de sua forte relevância e significatividade para o feminismo.

Além disso, a autora deste trabalho teve a oportunidade de fazer uma imersão no mundo de Frida, vivenciando de perto, em um período de seis meses que esteve no México, a cultura da artista mexicana. Ela pode sentir de perto um pouco da vida mais íntima de Kahlo, conhecendo cenários importantes do trajeto da artista, como a Casa Azul, Museo Casa Estudio de Frida e Diego (seu parceiro), melhor relatados na fundamentação teórica.

O *design* entra nesse contexto assumindo não somente funções físicas, mas um formato de relevância social: o “*design* é o processo criativo, inovador e provedor de soluções para problemas de produção, problemas tecnológicos e problemas econômicos, como também, para problemas de cunho social, ambiental e cultural” (SILVA, 2002, p. 100).

Para Ostrower (2005), ao criar, o designer procura atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas, sentindo que pode desenvolver algo essencial para o ser humano. Schneider (2010) reforça a importância de desenvolver um projeto com interesse na comunicação público social e cultural, por que é de grande relevância auxiliar na projeção da configuração da orientação no espaço público, da integração multicultural, orientação na própria cultura, da internacionalização da comunicação cultural e a mediação entre as culturas.

Neste sentido, este trabalho desenvolve um projeto de *design* analisando todo o contexto histórico do feminismo, do desenvolvimento infantil e da figura da mulher na sociedade tendo como base a vida e obra de Frida Kahlo. Para atingir esse objetivo, torna-se fundamental a compreensão desse movimento por meio de uma extensa pesquisa sendo analisada por diversos autores.

1.1 Definição do problema

Como o *Design* pode contribuir para a formação de uma sociedade que entenda os direitos igualitários entre homem e mulher?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Projetar um recurso, a partir do *design*, que possibilite estimular o debate sobre o feminismo junto ao público infantil.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Explorar os aspectos que englobam o feminismo e a história da mulher na sociedade;
- b) Levantar o contexto histórico do movimento feminista;
- c) Referir a vida e obra de Frida Kahlo como inspiração para a produção de um trabalho social-feminista de *design*;
- d) Analisar a influência do *design* em um projeto com relevância social;
- e) Contribuir com um projeto que auxilie na igualdade dos gêneros e no empoderamento feminino;
- f) Explanar a importância do lúdico no desenvolvimento infantil;

1.3 Justificativa

A diferença entre os sexos é perceptível em quase todos os aspectos da vida. Os homens e mulheres usam roupas diferentes, tem cargos diferentes, desempenham diferentes funções no trabalho, na família e na vida pública, tem relações sociais e sexualidades diferentes. Não é nesse quesito de diferença que existe o problema. A questão está em como elas são hierarquizadas e no fato de as qualidades, valores e atividades das mulheres estarem subordinadas às dos homens (JAGGAR, 1983).

A situação e vida da mulher também têm experiências e resultados positivos.

Apesar de a cultura feminina ser o reflexo da cultura masculina, por meio do patriarcado¹, as subculturas têm um perfil positivo e renovador para o respectivo reconhecimento público e social que tanto tem fortalecido a investigação elaborada por mulheres (HAUKAA, 1977).

O estudo sobre as mulheres e o feminismo tem como um dos objetivos propagar a cultura alternativa das mulheres. Por um lado, ela tem a marca de hegemonia de patriarcado e, por outro, tem o resultado dos esforços das mulheres, que deve ser transmitido à cultura masculina. Esse interesse por uma cultura alternativa, desenvolvendo uma cultura positiva para as mulheres, é umas das finalidades dos estudos sobre as mulheres (DAHL, 1987).

Um dos maiores obstáculos que o feminismo enfrenta é a naturalização das desigualdades, de princípios machistas em nossa cultura e as segmentações de gênero em ocorrências corriqueiras, como roupas ou brinquedos. A maior parte dos pais, responsáveis e educadores ainda desconectam o mundo entre “coisas de menina” e “coisas de menino”, formando uma barreira praticamente inexplorada entre os gêneros.

A atividade lúdica exerce um papel ímpar no desenvolvimento da criança, pois, por seu intermédio, desenvolve o conhecimento de si mesma e do mundo ao seu redor. Privar crianças do conhecimento é uma conduta que subestima a capacidade intelectual e transformadora das crianças enquanto indivíduos socioculturais e políticos. Deve-se considerar um novo conceito de infância onde as crianças assumem um papel como sujeitos de direitos e como atores sociais, agentes consideráveis e de grande valor na organização das novas sociedades (REICHERT, 2008).

A escolha da artista mexicana Frida Kahlo como fonte de pesquisa e ícone para estruturar o projeto deve-se ao fato de sua representatividade e relevância para o movimento feminista e as mulheres da sociedade atual, por mais que em sua época não teve tanto reconhecimento conforme merecia. Ela também foi escolhida

¹ De acordo com Haukaa (1977) patriarcado se baseia numa relação de superioridade do gênero masculino em relação ao feminino.

por mérito de sua obra e personalidade, autoafirmação, intensidade e irreverência. Por conseguir produzir beleza diante de tantas tragédias e sofrimentos.

Sendo assim, essa pesquisa se justifica pela relevância de explorar todo o contexto histórico do movimento feminista e a importância de inserir as crianças em um contexto sociocultural, apresentando a elas uma nova proposta de mundo sem desigualdades. Por meio disso, esse projeto de *design* foi desenvolvido para incentivar o aprendizado, auxiliando na igualdade de gêneros, por meio de uma forma lúdica, entre mães e pais e educadores para que unidos todos desconstruam os pequenos hábitos e crenças que limitam o potencial das crianças, livres de preconceitos.

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 *Design* social e feminismo

O feminismo é uma definição difícil de ser estabelecida, pois o termo resume um processo do passado que é construído no cotidiano, e como todo processo de transformação, contém avanços, regressos, medos e alegrias. Ele surge em um momento em que outros movimentos também buscam uma superação da desigualdade social, como movimentos negros, de minorias étnicas, ecologistas, homossexuais, entre outros. Cada movimento possui sua própria forma de organização, entretanto, todos os movimentos são vinculados entre si. Existem conexões entre eles em busca de uma nova sociedade (ALVES; PITANGUY, 1985).

Nesse contexto o *design* é fundamental, por que se pode dizer que ele tem o propósito de identificar e harmonizar o mundo para o bem da humanidade. Ele representa a forma de se comunicar e criar identidades. Estrutura a consciência, transformando e criando, sendo parte da cultura (SCHNEIDER, 2010).

Para Bryson (2003), o experimento de organizar a complexidade do pensamento feminista torna ainda mais difícil sua natureza fluida. Diversas autoras e autores, em função da diversidade de opiniões, se referem ao termo “feminismos” no plural. A importância não está em como é classificada, mas no reconhecimento que representa grande valor para o movimento.

Segundo Alves e Pitanguy (1985), o feminismo repensa e recria a identidade do sexo sob uma visão em que o indivíduo, seja homem ou mulher, não tenha que

adaptar-se a um padrão onde as qualidades “femininas” ou “masculinas” sejam características do ser humano de caráter geral. Que a ternura e a emoção sejam sempre características valorizadas entre ambos e que as particularidades entre os sexos não se traduzam em relações de poder em todos os âmbitos, seja trabalho, participação política ou meio familiar.

A exclusão de hierarquia social e a geração de conhecimento são os principais objetivos do feminismo, por meio de uma prática social-cultural crítica à subordinação das mulheres que possuem limitações em sua autonomia (SOARES, 1994). Na geração de conhecimento, o encontro feminismo, não somente no Brasil, mostra-se proveitoso pelo aumento da produção científica sobre a posição da mulher, que inicialmente era voltado somente para dar visibilidade à inserção das mulheres nos processos históricos (GOLDBER, 1989).

São do século XVIII, no período pós-Revolução Francesa, os primeiros registros de grupos de mulheres que imploram a igualdade de direitos para ambos os sexos, baseando-se nos melhores postos de trabalho e os ideias liberais de igualdade, fraternidade e liberdade (BUARQUE, 1993). Conforme Alves (1980), a exemplo de Buarque (1993), outros estudos registram nesse período o início da história do feminismo moderno, sendo que no século XIX, ela assume maior aparência com a luta pelo voto, desenvolvida na Europa e Estados Unidos pelas sufragistas, conhecidas justamente por terem iniciado um movimento no Reino Unido a favor da concessão às mulheres do direito ao voto.

O estudo com base no feminismo sempre priorizou a igualdade entre os sexos e tornou-se polêmico por considerar tudo que foge do que é instituído como normal ou que escapa da ordem, da moral e dos bons costumes. “Os estudos feministas constituem-se, assim, como um campo polêmico, plural, dinâmico e constantemente desafiado; um campo que tem o autoquestionamento como “marca de nascença”. Como consequência, isso implica um fazer científico que supõe lidar com a crítica, assumir a subversão e, o que é extremamente difícil, operar com as incertezas” (LOURO, 2002, p. 14).

Para Louro (1997), a pesquisa feminista tem desafios que correspondem às maneiras de conhecer, insistem em discutir que domínios da vida podem ser objetos

de conhecimento e quais perguntas podem fazer. A substituição dos conteúdos científicos pelos estudos feministas foi responsável por uma “transformação no modo de construção, na agência e nos domínios do conhecimento” (LOURO, 1997, p. 148).

O movimento feminista coloca em questão os padrões das ciências e as definições tradicionais de liberdade, sociedade, política, público, autonomia, entre outros. O *design* surge em um momento que pode ter uma função social e auxiliar para uma nova interpretação da sociedade.

O contexto cultural reproduz a área na qual o trabalho humano está inserido, envolvendo os recursos materiais, os conhecimentos, as propostas possíveis e ainda as valorações. A comunicação público-social e a comunicação cultural estão dentro do campo de trabalho e de problema do *design* como orientação que abrangem tanto a atividade de *design* gráfico como de produto. “*Design* é orientação” (MEIER, 2003, p. 12).

Para Schneider (2010) o *design* conforma mensagens e gera uma compreensão visual no processo de interação entre humanos individuais e coletivos, proporcionando a comunicação. Escorel (2000) complementa que o *design* não pode apenas se utilizar de fatores estéticos, deve oferecer também soluções eficazes para o cotidiano inserido. O autor firma que o *design* facilita o movimento do cotidiano, além de gerar informação, ordem e conforto.

Segundo Meier (2003) o *design* simplifica e compreende a extensão de dados e de estruturas de informação complexas. A forma como a informação é conduzida, é configurada por uma argumentação visual. “No centro de seu trabalho está [...] a questão da usabilidade, o funcionamento de conteúdos comunicativos” (MEIER, 2003, p. 144). A argumentação visual configura a informação de forma a conduzir à comunicação e à ação.

2.1.1 Mulheres como sujeito do feminismo

A teoria feminista julga que existe uma identidade definida, entendida pela categoria de mulheres, que atribui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é desejada. Para essa teoria, criar uma comunicação capaz de representá-las adequadamente se fez necessário com a intenção de impulsionar a visibilidade política das mulheres. Levando em consideração a condição cultural de como a vida das mulheres era representada, isso se fez muito importante (BUTLER, 2016).

Mouffe (1989) reformula a teoria de Gramsci (privilegio de uma classe sobre a outra) e reconhece que identidades possam ser diferentes, mas inseridos em um lugar com igualdade de direitos que lhes garanta essa diferença. Para Butler (2016) a questão das mulheres como sujeito do feminismo levanta a possível condição de não existir um sujeito que se estabeleça perante a lei, no aguardo de representação na lei. Ele sugere que talvez o sujeito seja formado pela lei como fundamento fictício de seu próprio direito de legitimidade. O autor ainda sustenta a informação de que há problema político encontrado pelo feminismo na hipótese de que o termo “mulheres” remeta a uma identidade comum.

A sociedade construiu as representações do que deve ser feminino e masculino. Segundo Perrot (2007, p. 33) “no teatro da memória, as mulheres são uma leve sombra”, afinal o gênero feminino sempre foi desvalorizado perante o gênero masculino, inclusive na história, sendo uma categoria destinada ao silêncio, desde a antiguidade até os dias atuais.

As mulheres tinham um ensino limitado à sua natureza, por exemplo, a reprodução e a família. Beauvoir (1980, p. 99) tentou quebrar os tabus e demonstrar que as mulheres devem ter os mesmos direitos que os homens: “Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino”.

Butler (2016) em se tratando da representação feminina, descreve que se a consciência de gênero não serve mais como proposição da política feminista, talvez seja desejável uma nova política feminista que conteste as próprias

contextualizações de identidade. A política feminista não deve ser motivo de fundamento da identidade da mulher, por que a formação do sujeito se dá no campo de poder disfarçado pela afirmação desse fundamento. A ideia de “representação” talvez só faça sentido para o feminismo quando “mulheres” não for pressuposto em nenhum lugar.

2.1.2 O feminismo no Brasil

No Brasil, um dos primeiros relatos de feminismo foi em 1932, depois de as mulheres terem alcançado o direito ao voto, onde houve um período de mudanças do movimento das mulheres pela circunstância política que, a partir de 1937, não permitiu nenhum tipo de interferência popular com intenção de reivindicar algo. A democratização do país, a partir de 1945, passou a incluir um número significativo de mulheres em campanhas e mobilizações. Isso não tinha um propósito feminista, porém, marcou a “presença da mulher na esfera pública” (ALVES; PITANGUY, 1985, p. 71).

Segundo Blay (2001), o movimento feminista brasileiro teria passado por três momentos específicos: o primeiro compreendendo o século XIX, quando o governo reconheceu a necessidade de educação da população feminina, o segundo ligado à luta pelo voto (em torno da década de 1930) e o terceiro na década de 1970, como um movimento organizado, cujo qual lutou pela igualdade no trabalho. Para Duarte (2003), estes “momentos onda”, em que o feminismo teve maior visibilidade deveriam ser divididos em quatro períodos: o das lutas por acesso à educação (por volta de 1830), o período da “agitação republicana” e do engajamento em jornais e revistas (por volta de 1870), a luta pelo voto (1920 e 1930) e a época da chamada “revolução sexual” (década de 1970 em diante).

O final dos anos 80 marca o crescimento dos estudos de gênero no país. A denúncia da desvalorização da mulher passou a ser o foco nesse período, onde a violência física era o principal manifesto. Nesse momento, em todo país, as mulheres se organizaram em grupos de denúncia a essas violências e de apoio às vítimas. Foram fundadas a Casa da Mulher, SOS-Violência, e alguns grupos que desenvolveram trabalhos ligados ao suporte ao parto, bem como centros de cultura (ALVES; PITANGUY, 1985).

Conforme Grossi (1998) na década de 1990 houve um significativo crescimento do feminismo no Brasil envolvendo mulheres de diversas gerações e camadas sociais. Estas mulheres predominam-se em quatro espaços: movimentos sociais rurais, administrações públicas de partidos de esquerda, funcionárias de ONGs e em grupos de “dupla identidade” (particularmente de lésbicas e negras) (GROSSI, 1998, p. 19).

No início do século XXI perante alguns movimentos, fortalece-se o posicionamento da mulher na política. Um exemplo dos movimentos foi a ação das feministas da Marcha Mundial de Mulheres. No Brasil, a Marcha reuniu diversas esferas como o movimento autônomo de mulheres, movimento popular e sindical, rural e urbano e ampliou o debate sobre as questões econômicas, políticas e sociais entre vários destes grupos.

O feminismo se construiu e se constrói constantemente: “a partir das resistências, derrotas e conquistas que compõe a história da mulher e coloca o movimento vivo, cujas lutas e estratégias estão em permanente processo de recriação” (ALVES; PITANGUY, 1985, p. 74). Conforme as autoras, a procura para superar a relação de hierarquia entre os sexos, se ordena todos movimentos que confrontam a discriminação em todos seus ângulos (ALVES; PITANGUY, 1985).

2.2 A figura da mulher na sociedade contemporânea

O desafio de reconhecer o indivíduo “mulher” que, por meio da marginalização social e política, foi intensamente ocultado nas sociedades ocidentais, transformou-se no maior foco de movimentos de mulheres. Esta invisibilidade social busca justificar-se com a reprodução de diversos fatos baseados em causas que apontavam o mundo doméstico, como o lugar específico da mulher, rejeitando todo o trajeto feito por elas de classes trabalhadoras que colaboravam no sustento de suas moradias por meio de sua mão de obra em fábricas, oficinas e agricultura e que hoje ocupam cargos também em agências, escolas, hospitais, entre outros lugares (DAHL, 1987).

A similaridade entre essas mulheres trabalhadoras que ainda persiste

encontra-se, na maioria dos casos, em três condições: com salários inferiores ao dos homens que ocupam os mesmos cargos, na pressão do comando de suas ações que são da mesma forma dirigida por homens, bem como a posição secundária ou de “apoio” que exercem em seus afazeres e responsabilidades (LOURO, 2003).

O conceito perante as mulheres que assumem o mercado de trabalho, que passaram a fazer parte dos trabalhadores “oficiais” nas indústrias, por serem consideradas mão de obra mais barata e mais disciplinadas, resultaram em mudanças nas suas atividades, no papel que elas desempenham na sociedade, bem como nas suas expectativas (DAHL, 1987).

Os papéis que foram assumidos dentro da sociedade trazem consigo regras que se estabelecem de modo cultural para cada membro e que impõe quais condutas são aceitas ou não, entre elas as vestimentas, modo de falar, formas de se relacionar e agir, entre outras. Assim, construíram-se identidades que podem ser compreendidas enquanto uma “invenção social” fazendo valer discursos que normatizam, regulam e fabricam “verdades” (FOUCAULT, 1977).

As relações de poder em relação ao papel da mulher revelam que isso sempre esteve relacionado a um aspecto de opressão, tendo seus argumentos rejeitados, inclusive por quem defendia o progresso social. As raras trocas de ideias sobre esse assunto apontam a mulher como uma vítima, culpando por sua condição social submissa (BEAUVOIR, 2009).

Para Butler (2016), a sexualidade feminina representa-se como um dos elementos de melhor demonstração, sendo usado como uma boa razão para justificar decisões e comportamento tratando-se de estratégias morais. Segundo Foucault (1977) existiu quatro conjuntos estratégicos relevantes de sistemas de saber e poder a respeito do sexo, dentre eles a histerização do corpo feminino:

O corpo da mulher sendo analisado – qualificado e desqualificado – como corpo saturado de sexualidade, sob o efeito de uma patologia que lhe seria intrínseca, aos campos das práticas médicas, pelo qual enfim foi posto em comunicação orgânica com o corpo social (cuja fecundidade regulada deve assegurar) com o espaço familiar (do qual deve ser elemento substancial e funcional) e com a vida das crianças (que produz e deve garantir, através de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período da educação): a Mãe, com sua imagem em negativo que é a „mulher nervosa“; constitui a forma mais visível desta histerização (FOUCAULT, 1977, p. 99).

A personagem em discussão é analisada por sua sexualidade, a mulher “ociosa”, que deve ter preferência pela família, se fazendo “nervosa” em algumas situações, devido excesso de emotividade, mas esse nervosismo ao longo do tempo deve ser contido, porque o corpo da mulher esboça para o desempenho de reprodução e se incomoda por esse mesmo motivo (BUTLER, 2016).

O movimento de mulheres se pergunta sobre a divisão tradicional dos papéis sociais, questionando a razão da exclusão baseada na diferença social nas propostas nos direitos humanos e civis. Este movimento é marcado por três grandes momentos: as revoluções burguesas no decorrer do século XIX, as lutas socialistas no início do século XX e a ênfase dos movimentos sociais na década de 1960 (CRUZ, 2007). Movimentos que se oficializaram por meio de um intenso período marcado por lutas e discriminações.

Para Friedman (1971) os termos “feminista” e “profissional”, depois dos anos de 1920, passaram a ser ofensa e os novos ideais liberais revelavam que as mulheres tinham liberdade e podiam optar entre serem submissas e “do lar” ou lutadoras por seus direitos. A mídia tinha muita influência criando uma imagem por meio de propagandas, televisão e jornais tentando convencer de que com uma boa educação e um bom emprego, poderia trazer perigosos resultados para dentro de casa. Em meio a isso, elas tiveram orientações psicológicas de como se acomodar ao papel de dona de casa para que dessa forma, sem sofrer influência de mulheres que passavam por “ridículas” lutando pelos seus direitos, elas pensassem que estavam agindo por vontade própria quando na verdade estavam sendo totalmente influenciadas. Se por acaso tivessem outras opiniões poderiam passar por julgamentos:

O mito que as feministas eram monstros antinaturais baseava-se na crença de que destruir a submissão da mulher, ordenada por Deus, seria destruir o lar e escravizar os homens. Tais mitos surgem em todas as revoluções que fazem progredir uma parcela da família humana no sentido da igualdade. Sejam as feministas representadas como seres desumanos, furiosas devoradoras de homens, ofensoras de Deus, ou nos termos modernos como pervertidas sexuais, não diferem nisso dos estereótipos do membro de sindicato anarquista, ou do negro encarado como animal primitivo. O que a terminologia oculta é o fato que o movimento feminista era uma revolução (FRIEDMAN, 1971, p. 77).

Gaspari (2003) fala sobre o discurso que detinha Rousseau, filósofo, teórico político e escritor suíço, de que a educação para as mulheres deveria ser limitada ao

doméstico, por que segundo ele, elas não tinham motivos para ter acesso à educação, considerado contrário à sua natureza. Kant (GASPARI, 2003, p. 31) usa um discurso sexista ao descrever sobre a mulher e sua dedicação ao homem, não a reconhecendo enquanto personagem de sua própria história. Foi influenciado por Rousseau ao utilizar a ideia de inferioridade feminina com relação à sua incapacidade de raciocinar como o homem, reforçando a ideia de inferioridade feminina.

Para libertar-se do compromisso de ter sido autora da desigualdade social e política, na sociedade, inseriram uma visão cultural de inferioridade da mulher perante o homem e não pelo fato de terem lhes negado a educação (BEAUVOIR, 2009). A partir do século XIX e início do século XX as lutas do feminismo focavam-se no acesso à educação, ao mercado de trabalho e direito ao voto. Essa luta focava-se no direito das mulheres de classe média, como licença-maternidade que passou a ser exigido junto às lutas operárias, como reivindicação de salários iguais aos dos homens, proteção à maternidade e mão de obra feminina (HOBBSAWN, 1986).

Na década de 1940, a escritora Simone de Beauvoir lança o livro *O Segundo Sexo* gerando uma importante contribuição para o movimento feminista e de gênero no geral. “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, foi um importante momento que marcou o início dos estudos de gênero. Para a escritora, não deveriam limitar a mulher à natureza de reprodução, exigindo uma mudança de posição entre diferença biológica e cultural (CRUZ, 2007). Ela não tinha a intenção de analisar a liberdade das mulheres perante sua natureza, mas fazer com que essa liberdade não fosse algo que dependesse de alguém, ou seja, as decisões resultam de circunstâncias em que o indivíduo está inserido, não existe uma única verdade para todos.

Simone não dispunha do termo gênero, mas ela conceituou gênero, ela mostrou que ninguém nasce mulher, mas se torna mulher e, por conseguinte, ninguém nasce homem, mas se torna homem, ou seja: ela mostrou que ser homem ou ser mulher consiste numa aprendizagem. As pessoas aprendem a se conduzir como homem ou como mulher, de acordo com a socialização que receberam, não necessariamente de acordo com o seu sexo (GOMES, 2000, p. 23).

Na primeira década do século XX, começaram a surgir em diversos países da América Latina organizações feministas com caráter socialista e liberal. Essas organizações discutiam seus direitos, em especial tratando-se de igualdade jurídica

vários congressos realizados, a maioria internacional, como o Congresso Internacional do Livre Pensamento promovido pelo Centro Feminista de Buenos Aires, em 1906, o Primeiro Congresso Internacional Feminista, novamente na Argentina, em 1910, que é organizado novamente em 1916, mas em outro lugar, em Yucatán, no México (COSTA, 2005).

Sob a condução das mulheres de classe alta e média, na década de 1920, a luta feminina estende-se aos países latino-americanos, conquistando o direito ao voto, em 1929, no Equador. Posteriormente essa conquista deu-se no Brasil, Uruguai e Cuba no início dos anos 1930, na Argentina e Chile, somente depois do final da Segunda Guerra Mundial. Os países com maior atraso em função da dificuldade de conseguir esse direito, deu-se somente em 1950, foram México, Peru e Colômbia (COSTA, 2005).

O movimento feminista depois da conquista do direito ao voto da mulher passa a atuar nos movimentos políticos mais extensivos:

Em toda América Latina, as mulheres se organizaram em clubes de mães, associações de combate ao aumento do custo de vida, nas associações de bairros, nas lutas por demandas sociais (escolas, hospitais, saneamento básico, creches, transporte etc.), direito a terra e à segurança (COSTA, 2005, p. 3).

Simone de Beauvoir teve grande importância contribuindo para a discussão das diferenças de gêneros, para entender sobre a identidade de homens e mulheres. Na sociedade contemporânea, as mulheres ainda não conquistaram a igualdade de direitos, existem algumas modificações comparadas ao século XIX, inclusive tratando-se da questão educacional, mas “nos dias atuais existe uma intenção maior de fazer com que a “sociedade” acredite que as mulheres não precisam mais lutar por seus direitos ou a intenção de fazer acreditar que não há mais necessidade de revolução, de mudanças” (NOGUEIRA, 2001).

No Brasil e na América Latina, o feminismo retorna na década de 1970 depois do estabelecimento da ditadura militar. Isso se torna o principal assunto dos movimentos de mulheres que participavam intensamente de diversas organizações. Elas reivindicavam mais atenção e visibilidade nos assuntos de contexto do “universo feminino” e frequentemente tinham que enfrentar uma discriminação de gênero que derivava da força que existia em toda a esquerda latino-americana de

que as feministas se estabeleciam por pequenos grupos de burgueses e eram influenciadas por uma ideologia imperialista (COSTA, 2006). Esse momento resultou em vários confrontos entre os movimentos feministas e a esquerda², resultando em muitos deles no rompimento dessas mulheres com os movimentos, porém sem desvincular seus ideais de mudança social.

Para Saffiotti (2011) esse é um aspecto que diferencia o feminismo latino-americano do europeu e norte-americano, por que se foca em um projeto mais abrangente de reforma social, distinto dos influentes grupos burgueses que acreditam ser possível obter uma cidadania plena somente com a igualdade de direitos. As feministas mais evoluídas seguiam persistindo na ideia da existência de classes sociais atravessadas pelas contradições de gênero e de raça. Em outros termos, não se caracterizava:

No feminismo pequeno-burguês, de onde advêm as teorias que atrelam a emancipação feminina ao desenvolvimento econômico, o caminho para a superação da desigualdade de sexo. O feminismo pequeno-burguês, por mais progressista que possa ser não conseguiu encarar a questão da igualdade entre os sexos em função de um tipo estrutural negador desta igualdade (SAFFIOTTI, 2011, p. 29).

As feministas que consideram que para ultrapassar o sistema social onde os homens controlam as mulheres é necessário também superar o sistema capitalista que está em vigor, observam ainda mais o perfil incoerente do trabalho assalariado para as mulheres dentro do sistema econômico, que por um lado proporciona uma independência financeira e gratificação pela realização profissional, mas por outro uma maior exploração como sobrecarga de trabalho, legitimada pela sociedade.

2.3 Frida Kahlo

Abordar a vida e obra de Frida Kahlo como fonte de pesquisa para esse trabalho deve-se ao fato de sua forte relevância e significatividade para o feminismo.

² De acordo com Costa (2006) os partidos de esquerda abrangem os social-democratas, progressistas, socialistas democráticos e ambientalistas. Na direita são os conservadores, democratas-cristãos, liberais e nacionalistas, e ainda o nazismo e fascismo na chamada extrema direita.

A artista mexicana Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón, mais conhecida como Frida Kahlo, é considerada a pintora mais importante do México. Os auto-retratos, nos quais ela expõe seus sentimentos e a forma de como encarava o mundo é a característica principal de suas obras. Pintava também paisagens e naturezas-mortas. Criou mais de 200 telas, a maioria autorretratos de formato pequeno (LAINDLAW, 2004).

Sua valentia e irrefreável alegria perante o seu sofrimento físico, a forma de expressar em suas pinturas ou seus medos, tristezas e vivências, fizeram com que Frida tivesse uma personalidade singular. Não pintava sonhos, mas sim sua realidade. Buscava preencher sua vida pintando para manter-se ocupada e esquecer suas mágoas (KAHLO, 2006).

Nasceu em 6 de julho de 1907 em Coyoacán, México. É a terceira das quatro filhas de Guillermo e Matilde Kahlo. Para que Frida pudesse ser batizada com um nome cristão, deram a ela os dois primeiros nomes Magdalena Carmen. Seu terceiro nome era escrito com e – Frieda – que significava “paz” em alemão, que ela acabou abandonando a letra em função da ascensão do nazismo na Alemanha (HERRERA, 2011). Sua mãe, de descendência indígena e espanhola, seguia enlutada por seu único filho homem quando Frida nasceu, o que a impossibilitou de amamentá-la (LEVINZAN, 2009).

Eclodiu a Revolução Mexicana três anos após o nascimento de Frida, que se estendeu por mais dez anos. Ela lembra em seu diário ter sido testemunha de batalhas entre revolucionários na Cidade do México (HERRERA, 2011).

Lembro que eu tinha quatro anos [na verdade, ela tinha cinco], quando se deu a “dezena trágica”. Testemunhei com meus próprios olhos a batalha dos camponeses de Zapata contra os carrancistas. Minha situação era muito clara. Minha mãe abria as janelas na rua Allende. Ela dava acesso aos zapatistas, de modo que os feridos e famintos entrassem pelas janelas na minha casa, na “sala de estar”. Ela cuidava dos ferimentos e os alimentava com grossas tortillas, a única comida que se conseguia arranjar em Coyoacán naqueles dias [...] Éramos quatro irmãos: Matita, Adri, eu (Frida) e Cristi, a gordinha. [...]

Em 1914, as balas passavam zunindo. Ainda hoje ouço aquele som sibilante extraordinário. No tianguis [mercado] de Coyoacán, a propaganda a favor de Zapata era feita com corridos [baladas revolucionárias] editados pelo [gravurista e desenhista José Guadalupe] Posada. Na sexta-feira, essas baladas custavam um centavo cada; escondidas dentro de um enorme guarda-roupa que cheirava a noqueira, Cristi e eu as cantávamos, enquanto meu pai e minha mãe ficavam atentos para que não caíssemos nas mãos dos guerrilheiros. Lembro de um carrancista ferido correndo para seu baluarte perto do rio de Coyoacán. Da janela espiei também um zapatista com um ferimento de bala no joelho, agachado e calçando as sandálias (HERRERA, 2011, p. 25-26).

Para a família Kahlo, a revolução foi uma fase de crise, pois Guillermo, pai de Frida, não conseguia trabalhos fotográficos naquele momento. A única garantia era a casa construída em Coyoacán que conseguiram erguê-la com as encomendas feitas pelo governo Díaz (HERRERA, 2011).

Aos seis anos de idade, Frida contraiu poliomielite, que deixou uma debilidade em sua perna direita. Essa seria apenas a primeira das muitas deficiências que a artista viria a ter. Passou nove meses confinada no quarto. “Começou com uma dor horrível na minha perna direita, do músculo para baixo”, descreveu ela. “Lavavam minha perninha com uma água de noz e pequenas toalhas quentes” (HERRERA, 2011, p. 29).

Herrera (2011) destaca que em função das lesões da poliomielite, Frida se considerava diferente das outras crianças, e acabava ficando sempre sozinha. Justamente na idade de fazer amigos e ampliar seus contatos para além dos familiares, ela foi obrigada a ficar em casa. Depois de se recuperar e voltar para a escola, ela foi alvo de ofensas e provocações. Nessa época, Kahlo foi estigmatizada pelos colegas com a alcunha de “Frida da Perna de Pau” (KETTENMANN, 1994, p. 10). Alguns autores, como Zamora (1987), atribuem a autoria do apelido à própria Kahlo.

A pólio foi o início da transformação que a tornaria a mais mexicana de todos mexicanos. Em função da doença, ela passaria o resto da vida odiando a perna lesionada (HERRERA, 2011). Acostumou-se a usar roupas que disfarçavam tal defeito, como saias longas e roupas masculinas (LAIDLAW, 2004).

Quando Frida cresceu, o pai começou a compartilhar alguns de seus interesses e ensinou-a sobre a fotografia, desde como usar a câmera até revelar as imagens. Embora ela não tivesse paciência para trabalhos minuciosos, mais tarde

apareceria nas suas pinturas essa atenção aos mínimos detalhes. Certamente esse momento em que trabalhou com o pai, a fez criar uma característica própria como, por exemplo, a arte de retratista (HERRERA, 2011). Kahlo descreve seu pai como: cordial, carinhoso, sossegado, diligente e corajoso. Ele, por sua vez, a considerava a mais inteligente das filhas e a que mais se parecia com ele (KETTENMANN, 1994, p. 10).

Em seu diário, ela escreveu anos depois:

Minha infância foi maravilhosa. Ainda que meu pai estivesse enfermo (sofia vertigens cada mês e meio), para mim constituía um exemplo imenso de ternura e trabalho (como fotógrafo e pintor) e, sobre tudo, de compreensão para todos os meus problemas (HERRERA, 1984, p. 30).

Herrera (2011) relata que em 1922, Frida Kahlo ingressou na Escola Nacional Preparatória, na Cidade do México, reservada para a elite mexicana. Longe do controle da mãe, das irmãs, das tias, longe da vida pacata de Coyoacán, ela foi empurrada para o coração da capital mexicana, onde o México moderno passava por uma reinvenção e os estudantes participavam ativamente desse processo.

Na época em que Frida entrou na Preparatória, a admissão de meninas escola era novidade e ela era uma das 35 meninas entre 2 mil alunos inscritos. Como Guillermo Kahlo não tinha nenhum filho homem para que satisfizesse suas ambições pessoais que foram frustradas, ele depositava em Frida todas suas esperanças. O fato de Frida ter sido aprovada no exame de admissão à Escola Preparatória era um indicador de seu potencial incrível. Seu pai queria deixá-la em condições para entrar em uma faculdade de medicina, então escolheu um programa de estudos para deixá-la apta para isso (HERRERA, 2011).

Frida tinha vários grupos de amigos na Preparatória, porém seus amigos verdadeiros eram os chamados de Cachuchas, nome dado em função dos chapéus que todos do grupo usavam. Eles eram conhecidos na Preparatória tanto pela sua inteligência como por suas travessuras. No grupo tinham sete homens e duas mulheres: Miguel N. Lira, José Gómez Robleda, Agustín Lira, Jesús Ríos y Valles, Alfonso Villa, Manuel González Ramírez e Alejandro Gómez Arias, e as duas únicas meninas do grupo, Carmen Jaime e Frida. Todos acabariam ocupando posições de destaque entre os profissionais liberais da classe média mexicana (HERRERA, 2011).

A falta de respeito dos Cachuchas não era exclusiva aos professores, mas também dos pintores contratados para pintar murais na Preparatória. Dentre todos os artistas que eram contratados, Diego Rivera, que foi contratado para pintar um mural no Anfiteatro Bolívar, auditório da Preparatória, era o artista mais admirável. Em 1922, ele tinha 36 anos, era famoso mundialmente e demasiadamente gordo. Ele tinha um traje característico: chapéu Stetson, botinas de minerador e um largo cinto de couro (HERRERA, 2011).

Ela namorou o líder dos Cachuchas enquanto estava na Preparatória, Alejandro Gómez Arias. Homem bonito, carismático, brilhante orador, divertido, inteligente, de cultura vasta e um bom atleta. Adorava conversar em grupos e gostava de chamar atenção para ele e ter sua plateia particular. Considerava a conversação uma forma de arte e sabia dominar perfeitamente isso. Gostava de falar desde fofocas da escola até política (HERRERA, 2011).

Conforme relato de Alejandro, foi nesse período que Frida teve sua primeira experiência homossexual. Ela foi procurar emprego na biblioteca da Secretaria da Educação Pública e foi seduzida por uma funcionária. Frida Kahlo relatou para uma amiga que sua iniciação foi traumática, porque seus pais souberam, resultando num escândalo (HERRERA, 1984, p. 47).

2.3.1 Acidente trágico

A segunda fatalidade na vida de Frida Kahlo ocorreu em 17 de setembro de 1925, aos dezoito anos de idade, no ônibus em que ela e seu namorado Alejandro Gómez Arias estavam com destino a sua casa em Coyoacán. O ônibus chocou-se com um bonde vindo de Xochimilco, ficando destruído. O braço de um dos assentos atravessou seu corpo (LAIDLAW, 2004).

Segundo Jamis (1987) quando Frida Kahlo chegou ao hospital da Cruz Vermelha, enquanto se preparava para a cirurgia “os médicos [...] não tinham nenhuma ilusão: ela morreria sem dúvida durante a intervenção” (JAMIS, 1987, p. 75). Ela permaneceu muito tempo de cama em função do acidente. Somente um mês depois da internação que se pode ter uma noção melhor dos ferimentos:

fratura da terceira e quarta vértebras lombares, três fraturas da bacia, onze fraturas no pé direito, luxação do cotovelo esquerdo, ferimento profundo do abdômen, produzido por uma barra de ferro que entrou pelo quadril esquerdo e saiu pelo sexo, rasgando o lábio esquerdo. Peritonite aguda. Cistite precisando de sonda durante muitos dias (JAMIS, 1987, p. 78).

As dores eram constantes e insuportáveis. Mesmo depois de retornar para sua casa, Frida se obrigou a permanecer deitada para dar sequência ao tratamento. Ela passou a escrever diversas cartas, principalmente para Alex (Alejandro Gómez Arias) para preencher um pouco sua solidão e tentar esquecer a dor. Aos poucos ela vai se recuperando e consegue levantar-se e caminhar, mas não pode voltar à Preparatória porque a família teve muito gasto com o tratamento e não tinha nem como pagar a matrícula (HERRERA, 2011).

Para amenizar a situação de Frida, os pais de Frida resolveram fazer uma cama de baldaquim com quatro colunas e a mãe pendurou um espelho sobre a cama para que ela pudesse se olhar. Também era possível pintar encostada, fazendo uso de um engenhoso cavalete de madeira que sua mãe havia mandado fazer (ZAMORA, 1987, p. 76). Ela pediu ao pai sua caixa de pintura e Frida mesmo explica o motivo:

O meu pai teve, durante muitos anos, uma caixa com tintas e pincéis dentro de uma jarra antiga e uma paleta a um canto do seu estúdio fotográfico. Ele gostava de pintar e de desenhar paisagens em Coyoacán junto ao rio e por vezes copiava cromolitografias (figuras obtidas pelo processo de gravura em plano). Desde pequenina, como diz o ditado, eu não tirava os olhos daquela caixa de tintas. Não sabia explicar por que. Como ia estar presa a uma cama durante tanto tempo, aproveitei a oportunidade para pedir a caixa a meu pai (KETTENMANN, 1994, p. 18).

Em cinco de dezembro de 1925, ela fala de sua dor: “a única coisa boa é que, agora, começo a habituar-me ao sofrimento”. Ela demonstra para a mãe a força pela qual tinha para prosseguir: “não estou morta e, mais do que isso tenho uma razão para viver. Essa razão é a pintura” (LE CLÉZIO, 1994, p. 30).

Foi nesta época que Kahlo demonstra seu desejo por pintura e começa a pintar seus primeiros autorretratos, sendo *Autorretrato com vestido de veludo*, de 1926, o primeiro deles que foi um presente para Alex (LAIDLAW, 2004). Ela tinha dezenove anos. Pouco tempo depois Alex viaja para a Europa para continuar seus estudos, o que a entristece muito. Para tentar manter seu namoro, ela escreve muitas e longas cartas apaixonadas para ele. As cartas foram publicadas, em 1997, no livro *Cartas Apaixonadas de Frida Kahlo*.

Antes do trágico acidente, o plano de Frida era tornar-se médica, a pintura resultou do acaso da vida. Ela relatou: “como era jovem, a desgraça não adquiriu um caráter trágico. Creio que tenho energia suficiente para fazer qualquer coisa no lugar de estudar medicina. Sem prestar muita atenção, comecei a pintar” (HERRERA, 1984, p. 63).

Pouco tempo depois de Alejandro retornar para a Europa, no final de 1927, Frida já estava suficientemente melhor e recuperada para levar uma vida ativa e quase melhor. Ela ainda não havia retomado os estudos, mas passou a encontrar-se novamente com seus antigos amigos e colegas da Preparatória. Alguns deles já estavam estudando nas escolas profissionalizantes da universidade. O romance de Frida e Alejandro acaba em junho de 2008 por que a comunicação era difícil, e o limite foi quando ele se apaixonou por uma amiga de Frida, Esperanza Ordóñez (HERRERA, 2011).

Frida pensa em ganhar dinheiro com sua arte, já que os estudos estavam prejudicados e a família havia gasto muito em todo seu tratamento, então, decide mostrar seu trabalho a Diego Rivera. Ele já era um artista reconhecido na Europa, por isso razão de orgulho para o povo mexicano. Ela conta como chegou até e ele e como foi sua primeira conversa: “Eu não vim procurar elogios, mas uma opinião sincera e séria sobre o que eu fiz.” Ele olhou atentamente as minhas pequenas coisas e disse, finalmente: “Continue. A sua vontade deve levá-la à sua própria expressão” (JAMIS, 1987, p. 122).

Em seguida, Rivera insere sua figura no afresco que realizava no Ministério de Educação Pública. Kahlo é retratada com uma estrela vermelha no peito (ZAMORA, 1987 p. 224). Dessa forma, ele a introduz no movimento artístico e revolucionário, como uma aprovação para o mundo da arte.

2.3.2 Diego Rivera: amor e sofrimento

Por terem muitas coisas em comum, Frida e Diego se apaixonaram rapidamente. A sua arte, relacionamento com o povo mexicano, com o Partido Comunista e a causa revolucionária, tudo isto serviu de cenário para o

relacionamento. Frida Kahlo, ao comparar como ela e Diego pintavam, relatou dessa forma:

É engraçado quando se pensa que, embora houvesse bases clássicas em nós dois, nossas pinturas enveredavam por caminhos diferentes. Diego trabalhou na sua escala, monumental; eu, na minha, de proporções reduzidas. Ele voltado para o exterior, para o social; eu para o interior, para o íntimo (JAMIS, 1987, p. 123).

Frida Kahlo casou-se com Diego Rivera, em 21 de agosto de 1929 numa cerimônia simples, na Casa Azul de Coyoacán (FIGURA 1), com quem manteve um casamento conturbado e manchado por traições.

Figura 1 - Casa Azul de Coyoacán



Fonte: Da autora (2016).

No mês seguinte ao casamento, Diego fica enfermo e Frida o cuida, acompanha o marido nos compromissos e faz com que ele cumpra as ordens médicas. No primeiro ano de casamento, o casal morou em Cuernavaca, em função do trabalho de Diego. Frida engravidou e sofreu o seu primeiro aborto, e também sua primeira desilusão com Rivera, diante de uma traição de Diego com sua assistente. Embora tivessem aventuras fora do casamento, existia imenso amor e companheirismo entre os dois. Diego tinha o hábito de ser carinhoso e enviava cartas românticas com flores, para compensar suas ausências e traições. Conforme Mariana Morillo Safa, quem os conheceu na última década da vida de Kahlo, lembra como era o relacionamento dos dois: “O tratava como a um deus e ele a ela, como a uma doce criatura”, diz Mariana (HERRERA, 1984, p. 100).

Os dois dividiam as afinidades políticas, a identificação com a cultura pré-colombiana que estava oculta no México e também a arte. Quando eles se casaram, Frida não era conhecida como pintora, então durante muito tempo ela esteve à sombra do trabalho de Diego, que era internacionalmente conhecido. Ela pintava não por interesse de ser sua profissão, mas com o intuito de alimentar sua alma por prazer pessoal. A maioria dos seus primeiros quadros ela presenteou amigos e parentes. Apenas com a chegada de André Breton ao México e a divulgação de seu trabalho em outros ambientes artísticos é que ela começa a encarar de fato a pintura como meio de vida (HERRERA, 2011).

Ao longo do casamento, Frida sofreu mais dois abortos, o que impossibilitou o sonho de ser mãe, sendo uma grande causa para o somatório de sua infelicidade. Mesmo casada, ela chegou a trair Diego algumas vezes, até mesmo com mulheres, forma que encontrou para suportar a raiva e ódio por Diego tê-la feito sofrer tanto (KETTENMANN, 2007).

Em 1934, Frida e Diego se divorciam por que ela o presenciou traindo-a com sua irmã Cristina. Esse fato a fez sofrer demais que, em vingança, cortou os cabelos que Diego gostava. Voltou também a usar roupas masculinas, exibindo novamente seu comportamento da adolescência, e pintou o quadro *Autorretrato com Cabelo Cortado* (HERRERA, 2011).

De 1934 a 1939 moraram em casas separadas, unidas por uma ponte,

construída em San Angel, próximo a Coyoacán. Nos outros anos moraram na casa construída pelo pai de Frida, conhecida por “Casa Azul” (FIGURA 2, P.37), que é atualmente, o Museu Frida Kahlo.

Figura 2 - Museo casa estudio Diego Rivera y Frida Kahlo



Fonte: Da autora (2016).

Em 1937, Leon Trotsky chega ao México, com sua mulher Natália, se hospeda na Casa Azul e Kahlo torna-se amante de Trotsky por aproximadamente seis meses. Segundo Herrera (2011), a evidente admiração, que este homem produzia em Rivera, intensificava o sentimento em Frida de se vingar pela relação entre ele e sua irmã Cristina.

No final de 1940, Frida e Diego casam-se pela segunda vez em São Francisco, e retornam para o México. Os dois casamentos de Frida com Diego foram os únicos no civil, até sua morte (HERRERA, 2011).

Em um determinado momento, Frida assume que “sofreu dois acidentes em sua vida. O primeiro ocorreu quando um bonde me atropelou... o outro acidente é Diego” (HERRERA, 1984, p. 98).

2.3.3 Obras e feminismo

Frida Kahlo foi uma mulher que viveu à frente do seu tempo em muitos pontos de vista. Era uma mulher intensa, sexualmente liberada e bissexual assumida. Suas obras retratavam a intimidade mais secreta das mulheres: nascimento e aborto, órgãos internos, sangramentos, entranhas do corpo feminino.

No longo período que Frida esteve de cama, ela se recompôs em seus autorretratos, como se o sofrimento tivesse servido de elo para suas criações artísticas. Ela ultrapassou um limite incomum para época e adquiriu o valor que a história lhe concede hoje. Sua dor foi motivo de ela manifestar tal conformidade ou sua conformidade com a realidade que a levaram à ainda mais dor e sofrimento. Até por que, foram as tragédias de sua vida que lhe trouxeram dor, não foi ela quem as escolheu.

Se referindo se obras, Kahlo certa vez disse: “Eu pinto minha própria realidade”, “A única coisa que eu sei é que pinto por que preciso, e pinto tudo que passa pela minha cabeça, sem levar nada mais em conta” (HERRERA, 2011, p. 12). Herrera relata que as pinturas de Frida ocasionaram nas artes mais dramáticas e autênticas do século XX. Ao pintar a si mesma no seu mais íntimo, ela transforma sua tragédia e sofrimento em uma admirável arte com um tempero de humor e fantasia.

O dicionário Aurélio define a palavra “autobiografia” como “vida de um indivíduo escrita por ele mesmo” (1986, p. 202). Então, as obras autobiográficas que testemunham a vida do artista, recriando seu próprio mundo particular e suas experiências vividas, em uma linguagem singular. Basicamente uma síntese da própria vida em cores, imagens, sons ou qualquer outra forma de expressão artística. É praticamente inevitável perceber que quem usufrui da própria dor para se expressar geralmente não consegue deixar de ter um perfil autobiográfico. Talvez por não conseguir escapar da série de acontecimentos, geralmente trágicos, que relatam sua existência.

“A arte imita a vida.” Esta afirmação foi feita por Aristóteles, mas foi abordado e debatido por vários outros pensadores. Segundo Ariano Suassuna, Aristóteles não foi assertivo ao expressar “imitação” (SUASSUNA, 2005, p. 11), pois não queria

dizer que a arte é uma cópia fiel, e sim que o criador parte do real para recriar um novo mundo. É impossível arte e vida real estarem desvinculadas. Frida era uma artista irreverente por que em suas criações, ela retratava a realidade e, quando era questionada sobre elas, as pintava de fantasias e exageros.

A arte é uma forma de expressão, e para Frida Kahlo seu campo de experimentação foi o próprio corpo. Ela expressou, em corpo e obra, o sofrimento, em beleza, sabedoria e dor. Apesar de todo o sofrimento que Frida passou, demonstrou uma força fora do comum. Ela suportou ser praticamente esquartejada em um acidente, recuperou-se e renasceu para ser a personagem em que se transformou. A teoria psicanalítica fala sobre a produção de beleza diante do sofrimento e horror.

O horror é justamente porque o que se vê ali é a castração; a falta, a dimensão da ausência à qual a mulher está remetida e o que se evita olhar é para o furo, para o buraco. Diante disso, parece-nos pertinente pensar que alguma coisa tem que ser feita a fim de amenizar esse horror (BOTREL, 1992, p. 29).

As obras de Frida tiveram destaque internacional ainda quando estava viva, mas muito da visibilidade de suas obras foi em função do esforço das feministas da segunda onda feminista (da década de 1960 até a década de 1980) em divulgar e apoiar seu trabalho. Frida Kahlo não pintava o feminismo especificamente. Por muito tempo ela cumpriu o papel tradicional da mulher submissa, casada e do lar, vivendo à sombra de Diego Rivera, sem focar-se na sua carreira como pintora. Ela não queria competir com Diego, mas são vários os críticos de arte que considera Frida uma pintora melhor. O próprio Diego disse isso em uma carta a Picasso: “nem Derain, nem eu e nem vocês somos capazes de pintar uma cabeça como estas de Frida Kahlo” (HERRERA, 2011, p. 14). Além de todas as tragédias vividas, ela suportou a infidelidade do marido, separando-se, mas voltando a casar-se novamente com ele.

Frida se tornou um símbolo feminista por que diversos motivos. Um deles por que era excêntrica e quebrava regras contrariando a família, especificamente sua mãe conservadora, que não aprovava seu casamento com Diego por que ele era um homem de ideal político, religião e estética diferente da expectativa dela. Aliás, desde jovem, Frida já gostava de quebrar regras. Conforme Herrera (2011) em algumas fotografias dela com a família, ela se destaca perante seus familiares, todos

vestidos de modo tradicional, por estar vestindo um traje masculino, assumindo uma postura viril de um jovem urbano e um olhar firme com uma nítida ironia. Ela manteve uma postura completamente diferente das mulheres na época e desde então, percebe-se sua genialidade forte e marcante. A espontaneidade do gênero e sua rejeição para assumir as características femininas ou masculinas foram sinais de sua autoexpressão.

A artista também era bissexual. Segundo Herrera (2011) se manifestou pela primeira vez na Preparatória e retornou depois que ela entrou na vida boêmia e não conservadora de Diego, em que o amor entre mulheres era normal e não estava sujeito a condenações. Ela passou a ter relações extraconjugais com mulheres, principalmente depois das traições do marido. Ela não tinha nenhuma vergonha da bissexualidade. Nem Diego. Certa vez ele descreveu sua teoria para uma amiga do casal, de que “as mulheres eram mais civilizadas e sensíveis que os homens porque os homens eram sexualmente mais simples”. Relembra Jean van Heijenoort. “Seu lesbianismo não fazia com que ela fosse masculinizada; ela era uma espécie de efebo, com jeito de menino e enfaticamente feminina ao mesmo tempo” (HERRERA, 243, p. 243). Ainda conforme o autor Herrera (2011) o lesbianismo aparece nas obras de Frida, mas não de uma forma explícita. Juntamente com amor-próprio, ele é proposto pelos autorretratos duplos e surge em diversas pinturas como uma espécie de camada entre uma intensa sensualidade desprovida da sexualidade convencional e uma necessidade urgente intimidade que ignorava o gênero.

Kahlo tinha uma forte característica feminista, que é a autoafirmação. Ela não fazia questão de se encaixar nos padrões estéticos da sociedade. Ela não tinha o corpo saudável idealizado pela sociedade de sua época e, além disso, tinha fortes traços como a monocelha e pelos no buço. Outra forte característica eram suas vestimentas, que ela definiu como identidade. Herrera (2011) relata que para Frida, as roupas eram uma espécie de linguagem. Às vezes ela optava por vestir as roupas *tehuanas*, que Diego gostava, mas não usava somente para agradá-lo, e sim por fazer parte de seu estilo pessoal e por retratar sua *mexicanidad*. Eram vestimentas que mulheres mexicanas usavam para enfatizar sua independência econômica e pessoal, roupas baratas vendidas em bancas populares do mercado mexicano. Até mesmo em suas viagens internacionais, onde usava trajes exóticos, ela mantinha sua identidade dando autenticidade as roupas bordando com ditos populares

mexicanos.

Conforme Kettenmann (2007), Frida não pintava pensando no seu público, ela não entendia qual o interesse que os outros poderiam ter por suas obras. Em um relato, ela assumiu “Eu pinto a mim mesma porque estou quase sempre sozinha”, Frida disse, “porque sou o assunto que conheço melhor” (HERRERA, 2011, p. 98).

Ela representa-se diversas vezes como a única referência de mulher artista, por mérito de sua obra e personalidade. Especialmente para as mulheres, a extrema natureza pessoal e feminina das obras de Frida e sua independência artística obtiveram um papel muito importante (HERRERA, 2011). Ela retratou em suas obras a fertilidade, o nascimento, a vida e a morte. O vínculo com esses temas totalmente ligado ao conhecimento que o ser humano surge da terra alimenta-se dela e a ela retorna. Ela decide retratar os acontecimentos mais importantes de sua vida e sua obra *Meu nascimento*, de 1932 (FIGURA 3, P.42) mostra a visão que Frida tinha de seu nascimento. Kettenmann (2007) aponta que a artista nessa obra refere-se também ao aborto que sofrera um período antes dessa pintura. O lençol cobre a cabeça de sua mãe, referindo-se a morte dela que se deu quando ela estava trabalhando nesse quadro.

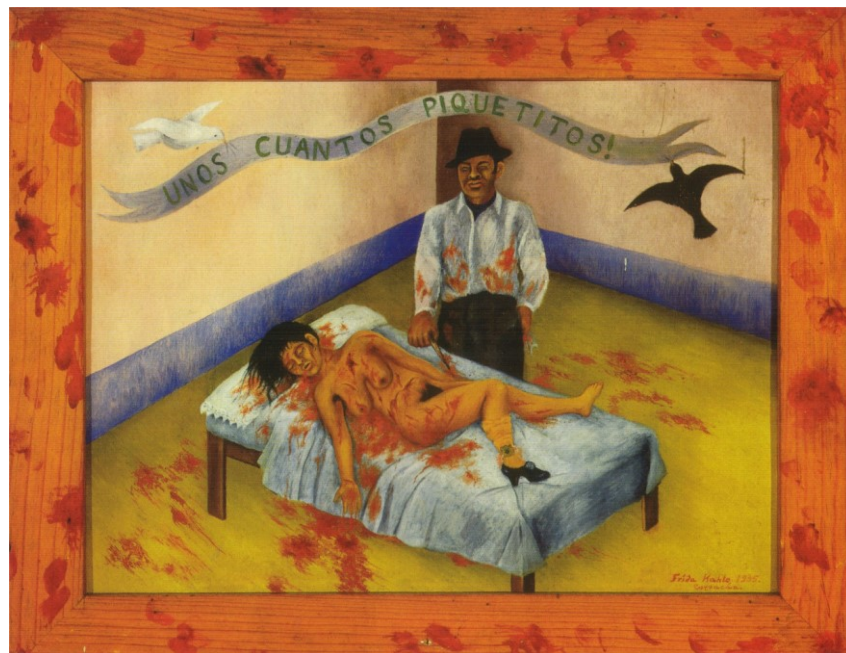
Frida também aplicava uma dose de humor negro em suas obras, tipicamente mexicano, pois retratava de forma sarcástica a desgraça. Isso pode ser analisado em seu quadro *Unos Cuantos Piquetitos* (FIGURA 4, P.42), em que retratou um assassinato que foi noticiado no jornal, em que o assassino matou a facadas sua namorada e justificou para o juiz : “Mas foram apenas uns quantos golpes” (KETTENMANN, 2007, p. 39). A obra pode retratar os danos emocionais que Frida sofreu na traição de Diego com sua irmã Cristina.

Figura 3 - Meu nascimento



Fonte: Kahlo (imagem digital).

Figura 4 - *Uns Cuantos piquetitos*



Fonte: Kahlo (imagem digital).

O auto-retrato *As Duas Fridas* (FIGURA 5, P.43), Frida Kahlo pintou um tempo depois de se divorciar de Diego Rivera onde mostra as duas personalidades de Frida e representa o sentimento vivido por ela depois da separação. Kettenmann (2007) descreve que a Frida mexicana vestida com traje *tehuano*, representa seu lado onde era respeitada e amada pelo marido e ao lado, ela retrata uma Frida

européia, com um vestido branco de renda. Os corações de ambas estão ligados apenas por uma artéria. Frida europeia com o sangue que aparenta estancar com uma tesoura, representa a perda de seu amado. Como mulher rejeitada, ela corre risco de vida por sangrar até a morte.

Uma obra em que Frida demonstra que alcançou sua independência é um dos temas do seu *Autorretrato com Cabelo Cortado* (FIGURA 6, P.44). Ao invés de usar suas roupas típicas mexicanas, ela aparece vestida com roupas masculinas e o cabelo curto – recém-cortado, pois nota-se a tesoura na mão e o resto de tranças a sua volta. Cortou seus cabelos, um dos símbolos de beleza e sensualidade feminina por que queria renunciar ao padrão feminino que lhe exigiam (KETTENMANN, 2007).

Figura 5 - As duas Fridas



Fonte: Kahlo (imagem digital).

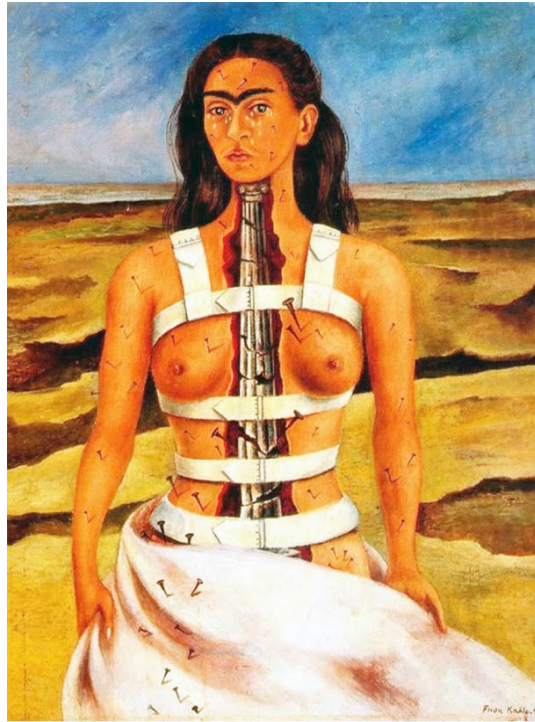
Figura 6 - Autorretrato com cabelo cortado



Fonte: Kahlo (imagem digital).

Em 1944, Frida teve frequentes dores nas costas e nos pés, o que a impossibilitou de ir à escola para dar aula tendo que ficar em casa sob repouso absoluto. Seu auto-retrato, *A Coluna Partida* (FIGURA 7, P.45), é símbolo da solidão e dor da artista. Ela retrata isso na paisagem desabrigada, a rachadura em seu corpo e o colete de aço. Outra obra em que ela expõe suas dores e cicatrizes é em seu auto-retrato *Árvore da Esperança* (FIGURA 8, P.45) dedicada para seu patrono, o engenheiro Eduardo Morillo Saba, depois de uma operação em Nova Iorque. Kettenmann (2007) descreve que o corpo fraco, com cicatrizes e nu á esquerda contrasta com a Frida Kahlo sentada à direita, com um olhar determinado para o futuro. A dupla personalidade é notável na divisão do quadro em que de o lado do corpo ferido ela atribuiu o sol, ao qual se ofereciam sacrifícios de sangue humano, na mitologia asteca e do outro lado, ela revela-se otimista e forte, ao lado da Lua que é símbolo do sexo feminino. Ela aparenta buscar coragem na mensagem da bandeira “árvore da esperança, mantém-te firme”, uma expressão que ele retirou de uma de suas canções preferidas.

Figura 7 - A coluna partida



Fonte: Kahlo (imagem digital).

Figura 8 - A árvore da esperança



Fonte: Kahlo (imagem digital).

Outra tela, como *A Coluna Partida*, que Frida usa metáforas para expor seu sofrimento é *O pequeno cervo* (FIGURA 9), autorretrato em que Frida aparece com o corpo de um jovem veado ferido por setas, aparentemente expõe seu desapontamento com a operação em Nova Iorque, em 1946, que ela esperava que curasse suas dores. Mas Herrera (2011) expõe uma outra visão, dizendo que trata-se de uma referência à jornada de Frida pela vida, perseguida por sofrimentos e traumas que a destruíam por etapas. Ella Wolfe afirma que *O pequeno cervo* diz respeito “à agonia de viver com Diego” (HERRERA, 2011, p. 432).

Em uma de suas últimas obras, *Viva la vida* (FIGURA 10, P.47), segundo Grimberg (2006), Frida teria colocado na pintura vermelha o pincel para assiná-la, como se fosse despedir-se. A obra carrega uma incrível beleza e intensidade de Frida, trazendo a mensagem de “viva a vida”, ela que passou por tantas tragédias e sofrimento, mas que segue na memória de quem compartilhou sua vida, como uma das mulheres mais autênticas, felizes e inspiradoras já existentes.

Figura 9 - O pequeno cervo



Fonte: Kahlo (imagem digital).

Figura 10 - Viva La vida



Fonte: Kahlo (imagem digital).

Os autorretratos de Frida Kahlo surgem no movimento feminismo quando são propagados pelas feministas da Segunda Onda³, com o interesse de prestigiar e tornar notável a obra de uma mulher, pois, apesar de ter alcançado certo sucesso antes de morrer, a representatividade de Frida Kahlo não era expressiva, o que é um reflexo do machismo no mundo das artes, em que somente artistas homens eram reconhecidos. A relevância da artista Frida Kahlo no feminismo se deve em grande parte a figura icônica atribuída a ela por feministas dessa fase.

2.4 A criança e o brincar

É brincando, apenas brincando, que o indivíduo, criança ou adulto, pode demonstrar sua verdadeira personalidade e criatividade, e sendo criativo é a única forma que o sujeito descobre o seu eu (*self*). É com a ação de brincar, que se completa a autodescoberta do ser humano. Se passa por fenômenos transicionais, no estimulante entrelace da realidade interna do indivíduo e a realidade do mundo externo (WINNICOTT, 1975).

³ De acordo com Costa (2006) os partidos de esquerda abrangem os social-democratas, progressistas, socialistas democráticos e ambientalistas. Na direita são os conservadores, democratas-cristãos, liberais e nacionalistas, e ainda o nazismo e fascismo na chamada extrema direita.

Para Piaget (1978), o jogo é uma mera compreensão funcional ou reprodutora. O efeito posterior ao exercício só se manifesta funcionando, da mesma forma como para crescer necessita-se de alimento. Toda atividade mental, da mais simples à mais complexa, para se desenvolver, necessita ser constantemente alimentada por uma contribuição exterior, somente funcional e não palpável.

O jogo adere regras, com a socialização da criança, ou se integra à imaginação simbólica das noções da realidade, de modo que as concepções sejam espontâneas, mas imitando o real. O símbolo de assimilação, sob essas duas formas, dá o passo, quer à regra coletiva, quer ao símbolo, representativo ou objetivo, quer aos dois reunidos (PIAGET, 1978).

Alguns autores, como W. Stern nomeiam como brincadeira séria, a atividade própria da criança que é o brincar, por que por muitas vezes ela brinca com extrema dedicação. Conforme Ch. Bühler, o brincar seria uma fase de sua completa evolução, composta por períodos sucessivos (WALLON, 2007).

No brincar casam-se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais. Brincando a criança se humaniza, aprendendo a conciliar de forma afetiva a afirmação de si mesma à criação de vínculos afetivos duradouros. O brincar vem a ser ferramenta por excelência de que dispõe a criança para aprender a viver. Brincadeira e imitação dão-se as mãos nesse processo. Brincando, a criança vai construindo os alicerces da compreensão e utilização de sistemas simbólicos como a escrita, assim como da capacidade e habilidade em perceber, criar, manter e desenvolver laços de afeto e confiança no outro. Esse processo tem início desde o nascimento, com o bebê aprendendo a brincar com a própria mãozinha, e mais adiante, com a mãe (OLIVEIRA, 2000).

Para a criança, a brincadeira sendo simbólica ou de regras, é simultaneamente um passatempo e uma estimulação para o desenvolvimento social e individual. Para Vygotsky (1991) todas as espécies de brincadeiras estão introduzidas como brincadeiras e faz-de-conta. Já para Wallon (2007) nas brincadeiras de aquisição, a criança fica muito atenta e se esforça muito para a compreensão. Dessa forma, analisa-se que o sistema de símbolos é algo fundamental da linguagem, e é nesse estágio que ocorre uma intermediação entre o

indivíduo e o universo. Conforme Oliveira (1997) os indivíduos constroem seus próprios sistemas de signo por meio de suas experiências vividas e do contato com outras culturas, o qual lhes confere uma espécie de código para interpretar o mundo.

2.4.1 O jogo

Conforme Piaget (1975), o jogo é basicamente uma denominação tradicional de traço psicológico íntimo prevalecendo a apropriação sobre a acomodação. É uma manifestação psíquica fundamental para o desenvolvimento da criança. Para o autor, os jogos infantis organizam-se em três importantes estruturas: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras.

2.4.1.1 Jogo de exercício sensório-motor

O que caracteriza esse tipo de jogo é a satisfação por executá-lo por que seu objetivo é simplesmente o seu funcionamento. Piaget diz que “quase todos os esquemas sensório-motores dão lugar a um exercício lúdico” (PIAGET, 1975, p. 145). A criança realiza esse tipo de atividade para exercitar os movimentos do próprio corpo e explorá-los, ou então para analisar como ele vai se comportar. É nessa exploração, que a criança descobre os gestos particulares e volta a fazê-los para buscar as imperfeições (PIAGET, 1975).

Os exercícios sensório-motores estão presentes no início da vida da criança e reaparecem durante toda a vida adulta também, “sempre que um novo poder ou uma nova capacidade são adquiridos” (PIAGET, 1975, p. 149). Um exemplo é quando a criança demonstra interesse em aprender a pular com um único pé ou tenta saltar de mais degraus da escada e aos dez ou doze anos se desafia a andar de bicicleta sem aos mão no guidão. Para exemplificar esse exercício da vida adulta, dá para citar o momento em que o adulto adquire um aparelho de som e passa a se divertir testando as funcionalidades do aparelho sem qualquer outra intenção, a não ser o próprio ato de “exercer os seus novos poderes” (PIAGET, 1975, p. 149). Dessa forma, esse tipo de exercício vai além de somente se caracterizar na fase pré verbal da criança e ultrapassa longos anos da infância.

2.4.1.2 Jogo simbólico

Na fase dos dois aos seis anos, a tendência lúdica se expressa na forma de jogo simbólico, ou seja, jogo de ficção, imitação ou de imaginação. O jogo simbólico desenvolve-se à medida que os exercícios sensório-motores são interiorizados e passa a produzir a imitação e, posteriormente, à representação.

De acordo com Piaget (1969) o papel do jogo simbólico:

consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção (PIAGET, 1969, p. 29).

Dessa forma, o jogo simbólico assume um papel de simular a realidade, seja compensando necessidades ainda não saciadas, ou uma mera inversão de papéis, como por exemplo, autoridade e obediência. É a viagem a um mundo de faz-de-conta, que torna possível para a criança, a realização de sonhos, a revelação de medos e angústias e o alívio de tensões e frustrações (PIAGET, 1969).

2.4.1.3 Jogo de regras

O jogo de regras, que é a terceira estrutura de atividade lúdica, começa a se revelar em torno dos cinco anos, mas se desenvolve sobretudo no período dos sete aos doze anos, perdurando por toda a vida do indivíduo.

Os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc) em que há competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de geração em geração, quer por acordos momentâneos (PIAGET, 1975, p.185).

O que o distingue das demais atividades lúdicas é pelo motivo de ele pertencer a um conjunto sistemático de leis (regras) que garantem correspondência mútua dos demais participantes. Pelo fato de a regra possuir uma ordenação imposta pelo grupo, pressupõe-se que existam mais indivíduos participantes, bem como regras e obrigações em comum, garantindo-lhes um caráter social. No jogo em grupo, a criança descobre que não é o único sujeito da atividade, e que para atingir seu propósito precisam considerar que todos têm seus objetivos particulares que desejam satisfazer. Os jogos infantis, para Piaget (1975), definem uma instituição

social e as crianças, por meio deles, desenvolvem um conhecimento de autonomia e de reciprocidade, de ordem e de ritmo.

Desse modo, Piaget (1975) remete que o jogo não pode ser interpretado somente como lazer ou diversão. Ele contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. As crianças motivam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. O jogo está absolutamente relacionado com o processo evolutivo do pensamento: jogar é pensar.

2.4.2 A importância do lúdico no desenvolvimento infantil

Para Vygotsky (1991), a brincadeira, o jogo, é um exercício característico da infância, onde a criança transforma a realidade aplicando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade com contexto cultural e social. É por meio do lúdico, que a fantasia e imaginação interagem com a realidade gerando novas oportunidades de interpretação, de expressão e novos meios de relações sociais entre os indivíduos.

Para o autor, as crianças são capacitadas de exercer tarefas que exploram mais do que seu nível de desenvolvimento, o qual é chamado de Zona de Desenvolvimento Próxima (ZDP). Vygotsky (1991) propõe que a brincadeira retrata o desempenho da criança na ZDP e, sendo assim, promove o desenvolvimento.

As atividades lúdicas desempenham um importante papel no suporte do psiquismo da criança, é na ação do brincar que a criança manipula elementos da fantasia e a realidade e começa a diferenciar a realidade da fantasia. E por meio da ludicidade que a criança fortalece afetos, produz ansiedade, descobre habilidades e reproduz capacidades cognitivas e interativas (WINNICOTT, 1971).

Para Winnicott (1971), a criança obtém experiência e conhecimento brincando. Para os adultos, as experiências podem ser produtivas, mas para a criança, essa riqueza obtém-se particularmente na brincadeira. Bem como as experiências de vida transformam a personalidade dos adultos, a brincadeira para as crianças intervém no seu desenvolvimento.

O indivíduo evolui por meio da interação social, conforme alguns pensadores sócio-interacionistas, assim sendo a criança concebe seu conhecimento ao passo que interage com a sociedade. Nesse sistema, as atividades lúdicas tornaram-se um instrumento de desenvolvimento biopsíquico e social da criança.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança. Possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria de conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).

Macedo (2005) argumenta a importância de introduzir novamente na escola as atividades lúdicas. Ele nos sugere a pensar em uma nova proposta educativa que leve em consideração as conexões entre a escola, a recreação e o processo educativo com um método para mudar o futuro. Deste modo, a existência do brinquedo e das atividades lúdicas tornam-se positivas pensadas como técnicas educativas e como um método pedagógico.

Para Kishimoto (1997):

A concepção do brincar não deve se restringir a *play-ground* ou brinquedoteca, o brincar vai além do lugar, brincar como forma de desenvolver a autonomia das crianças requer uso livre de brinquedos e materiais, que permite a expressão dos projetos criados pelas crianças (KISHIMOTO, 1997, p. 35-36).

Para o autor, a criança organiza-se e desenvolve-se para a vida mediante as atividades lúdicas, compreendendo a cultura do meio em que vive, agregando-se a ela e aprendendo a interagir e socializar com os demais indivíduos (KISHIMOTO, 1997).

2.4.3 Fases de desenvolvimento da criança

Para Piaget (1967), a natureza do jogo pode ser indicada como um alicerce para o desenvolvimento humano. A fase sensório-motora, de um a dois anos em média, equivale a uma fase onde sucede a evolução dos movimentos, musculatura, sentidos e percepção. A criança alegra-se desfrutando do mundo real. Nessa fase, o jogo compara-se ao real e distingue-se como um jogo funcional por interagir com os aspectos motores da criança. São por meio dos jogos de exercício, que a princípio

simbolizam somente repetição de gestos, que as crianças alcançam seus objetivos, pois obtém o resultado de sua atividade. Por esse motivo, a atividade lúdica existe desde cedo, compartilhada por curiosidade, alegria, satisfação e admiração. A criança próximo aos dois anos de idade, considerada a fase simbólica, executa diferentes exercícios fazendo uso das mãos. Para ela, é satisfatório encaixar objetos, desmontar e montar coisas, propositalmente.

Para Almeida (1997), é uma etapa onde a criança imita e analisa os efeitos de sua atuação, desejando ver resultados. Ela manuseia objetos, experimenta, e dá forma a seu mundo conforme suas noções, registra acontecimentos na memória e reproduz. A criança, nessa fase de desenvolvimento, necessita e gosta de escutar e contar histórias, brincar de esconde-esconde, adivinhações, brincadeiras como montagens e descobertas. Porém, por mais que ela gosta de interagir com outras crianças, essa fase é marcada pelo egocentrismo, ela ainda não aceita jogos de regra e não é apta para se colocar no lugar do outro indivíduo.

Dos quatro aos sete anos aproximadamente, acontece a fase intuitiva que é marcada pelo simbolismo que simultaneamente com os exercícios psicomotores faz com que a criança modele a realidade conforme seus desejos. Ela leva a sério o jogo e lhe concede valor utilitário. Nesta etapa a criança desenvolve-se fisicamente, movimentando seu corpo, correndo, pulando e exercitando-se. É a idade dos questionamentos, dos porquês. O desenvolvimento é fortalecido a cada nova descoberta (ALMEIDA, 1997).

A fase dos seis aos doze anos confere uma etapa onde a criança torna-se mais consciente de seus atos e colabora socialmente. Os exercícios físicos funcionais convertem-se em práticas esportivas que em conjunto com a arte, por exemplo, cooperam no desenvolvimento da personalidade e físico (ALMEIDA, 1997).

Conforme Piaget (1967), os jogos possuem maior importância na proporção que a criança desenvolve-se através das etapas e o ponto inicial é o manuseio de diversos objetos possibilitando reinvenção e recriação de objetos. Para Piaget, o jogo é um importante aspecto no desenvolvimento de aprendizagem infantil, pois o domínio do saber acontece do relacionamento da criança com o meio ambiente, sendo as etapas de adaptação e assimilação meios dos quais a realidade se converte em conhecimento.

2.4.4 Período de identificação e estruturação

Do nascimento aos seis anos, a criança avança mais rápido em comparação ao que a humanidade demorou milênios para alcançar. Essa velocidade acelerada é propiciada pelas atividades lúdicas, caracterizada exclusivamente pelo poder do entusiasmo sobre a inquietação do esforço repetitivo, na busca de melhor adaptação à realidade. No período dos três aos seis anos de idade acontece um tipo de mescla entre corpo e pessoa, a criança apropria-se de sua rica capacidade motora e cognitiva. Por meio da dominação da fala, ela expande o seu vínculo com o mundo, e o imaginário atinge o auge de experimentações e fantasias (REICHERT, 2008).

Aos três anos, o cérebro infantil ingressa em uma etapa estável na qual estreia uma preparação para a aprendizagem, de intenso prazer em relacionar-se e usufruir da imaginação. A criança carece desenvolver um maior controle de suas emoções, até os seis anos, para integrar-se na vida escolar e iniciar os estudos e alfabetização. Nessa fase, os amigos, conhecidos, não somente familiares, são de extrema importância para estimular a iniciativa (REICHERT, 2008).

Erikson (1976) verifica que esse período exhibe três grandes mudanças no desenvolvimento motor e mental, que ocasionam um aumento considerável das capacidades infantis. A primeira delas é que as crianças descobrem movimentos mais livres e determinam diversas ações e objetivos. Posterior a isso, a sua noção de comunicação aprimora-se de forma que a criança compreende e passa a questionar incansavelmente diversas coisas do seu entorno, escutando o suficiente para formar noções equivocadas.

Na fase de identificação, o desenvolvimento desempenhará mais uma função em seu plano básico:

finalizar a mielinização (encapamento) do sistema nervoso, ativar as sensações genitais e dar início à elaboração dos conteúdos psicológicos relacionados à construção da identidade sexual. Esse fator será importantíssimo quando a criança chegar à Adolescência (REICHERT, 2008, p. 218).

Para Reichert (2008) o período de identificação estabelece o sentido de feminino e masculino na característica mental do ser humano. Gera-se um mundo de novas possibilidades, como criança/homem ou criança/mulher. Entra-se no mundo

dos novos amigos e das novas possibilidades, como criança/homem ou criança/mulher. O interesse sobre as diferenças anatômicas surgem nas brincadeiras de médico e de papai e mamãe. O faz-de-conta proporciona experimentos das sensações eróticas desse período.

Estabelecer a identidade sexual é o objetivo principal dessa fase. É o primeiro momento em que a criança descobre-se homem ou mulher perante a si mesmo e diante dos outros. Nessa fase, os pais serão os primeiros a serem analisados e identificados como tal e isso refletirá na criança para identificação de gênero e conservação. Compreende-se por sexo feminino e masculino tratando-se de gênero, mas isso vai além da sucessão de comportamentos associados a isso (REICHERT, 2008).

O pai torna-se um exemplo inspirador de masculino para o menino, em função de ser capaz de provocar o desejo e admiração da mãe. A menina, por sua vez, naturalmente baseia-se na mãe como um modelo de identificação sexual, uma vez que ela foi escolhida por seu pai. É nesse momento, que as crianças começam a compreender as relações de poder entre os sexos. Os fundamentos sobre respeito e valores irão formar conceitos éticos sobre as relações de amor agregando de modo igualitário, livre de hegemonia, formando a base nas formas de relacionamentos (REICHERT, 2008).

Se a fase desenvolvimento de uma criança avançou de forma correta nas fases iniciais, ela consegue chegar ao período escolar com uma boa estabilidade emocional. Para Reichert (2008) a fase de estruturação se dá a partir dos seis anos, onde gradativamente, o egocentrismo infantil concede lugar ao instinto de fazer parte do grupo, mediante maior compreensão e cooperação. Nesse momento, o desenvolvimento da personalidade avança consideravelmente. É o período de fortalecimento do caráter. O feminino e o masculino vigoram-se com o contato de pessoas do mesmo sexo (amigos, professores ou artistas).

A busca pelo conhecimento resulta no grande avanço do desenvolvimento intelectual. A criança passa a notar seus talentos e também sua falta de sintonia evolutiva e, dá início a afeição pessoal que resultará na capacidade de identificação da tarefa. Nessa fase, as crianças analisam a sua cultura e passam a reconhecer os

que os adultos fazem dentro da sociedade. Logo, despertam interesse de aprender na expectativa de serem inseridos no futuro, nesse meio social. Aprender a socializar e cooperar dentro das regras da sociedade é um dos importantes tópicos de aprendizagem no período pré-escolar. No momento em que a criança esquivase da socialização, tem tendência a sofrer opressão dos colegas. A esfera escolar é uma espécie de representação do mundo real, com seus benefícios e desvantagens. Passa a ser intenso os jogos em grupo, onde desempenham um papel fundamental na prática da sociabilidade (REICHERT, 2008).

A etapa entre os seis e os doze anos é quando se estruturará o caráter e a criança passa a se preparar para a vida adulta. O impacto que a educação, a socialização teve sobre a criança se dará no desenvolvimento da personalidade. É o momento em que se ordena a capacidade de conhecer e aprender. Nessa etapa é habitual que as crianças façam suas escolhas profissionais, que poderão certificar-se na fase adulta, ou não (REICHERT, 2008).

Na grande parte das escolas brasileiras, ainda não possui uma educação que contemple os quatro princípios sugeridos pela UNESCO: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser” (REICHERT, 2008, p. 253). A educação vem se afastando de suas origens de sabedoria e desenvolvimento ético. Questões subjetivas como desenvolvimento de intimidade, amorosidade, respeito, verdade, cooperação e solidariedade costumam ser negligenciadas em educação voltada ao ter (REICHERT, 2008).

2.4.5 Masculinidade e feminilidade

O método de aprendizagem referente a ser homem ou mulher acontece em locais nos quais se praticam a masculinidade e feminilidade. Nesses lugares, tanto crianças como jovens, passam pela experiência de serem tratados diferentemente por sexo feminino e masculino e são ensinados sobre os interesses da comunidade na qual estão inseridos relativo aos gêneros (PAECHTER, 2009).

Para Paechter (2009) no momento em que nomeiam o bebê, pelos termos menino ou menina, ele se insere em uma determinada comunidade local designada

para as práticas de masculinidade e feminidade, onde será ensinado por membros definidos. Dessa forma, meninos tornam-se aprendizes da masculinidade e, da mesma forma, as meninas são direcionadas a aprendizagem das atividades associadas à representação feminina.

Para entender como crianças se instruem para construir masculinidades e feminilidades é fundamental compreender a forma de como os indivíduos são influenciados a participar de uma comunidade de prática⁴ e a relevância de atuar de determinada forma para serem aceitos nela (LAVE; WENGER, 1991). Para Paetcher (2009) compreender a identidade de gênero para integrar-se a uma comunidade põe a prática e participação como foco no que se entende por ser homem ou uma mulher, um menino ou uma menina.

Wenger (1998) destaca a relevância dada ao entendimento de identidade como uma conexão de “multipertencimentos” referindo-se a masculinidades e feminilidades como comunidades de prática (WENGER, 1998, p. 158). Por esse motivo, deriva a identidade prática: não somos apenas homens e mulheres, meninos e meninas, mas também membros de comunidades étnicas, de classe, escolares, profissionais e familiares, com as quais se constrói várias e variáveis identidades, remetendo à ideia foucaultiana de que “o eu(*self*) é um lugar de múltiplas práticas” (LLOYD, 1996, p. 247).

Meninos e meninas são educados diferentemente pelos pais e demais educadores, alguns casos mais sutis, outros mais em evidência. A decoração dos quartos de meninos são diferentes dos quartos das meninas, antes mesmo de eles poderem expressar seus gostos pessoais. Em um estudo com crianças entre 5 e 25 meses, descobriu-se que:

as meninas tinham mais bonecas, vestuário cor de rosa ou multicolorido e roupas de cama da cor amarela; os meninos, por sua vez, tinham mais equipamentos esportivos, carrinhos, roupa de cama e vestuário azul (RUBLE; MARTIN, 1998, p. 974).

⁴ Segundo Lave e Wenger (1991) grupo de prática é um grupo de indivíduos que se reúnem periodicamente, por possuírem um interesse comum no aprendizado e na aplicação do que foi aprendido.

Tanto meninos quanto meninas, “recebem brinquedos estereotípicos na perspectiva de gênero e os oferecem na interação com adultos em situações lúdicas experimentais” (SMITH; LOYD, 1978; STERN; KARRAKER, 1989; RUBLE; MARTIN, 1998).

Os pais geram diferentes expectativas para seus bebês de sexos diferentes. Karraker e colaboradores (1995) observaram que os pais classificam seus bebês do sexo feminino por expressões mais suaves, frágeis e mais delicadas em comparação com a dos meninos, e que essas classificações estereotípicas mantinham-se após a primeira semana dos bebês no lar.

Morley (2000) alega que o fato das mulheres serem incumbidas das tarefas de limpeza é peculiar da concepção predominante da feminilidade. As mulheres foram educadas e socializadas para terem uma única preocupação que seria manter a saúde física e moral das suas famílias. Esse julgamento de responsabilidade para a família, incluindo lar e os filhos, continua representando um índice significativo de mulheres (HAWKINS, 1998).

Para Dryden (1999) em diversas famílias, os pais possuem a nítida autoridade para tomar decisões em função de seu salário ser maior, gerando constrangimento nas esposas quando questionam tal ordenação. As cenas observadas pelas crianças em suas casas estabelece um protótipo de subordinação dos homens com as mulheres, onde os homens são livres de definir suas prioridades e suas opiniões prevalecem nas questões do lar ou ordem da casa.

Morley (1992) propõe, exemplificando que os utensílios utilizados nos afazeres domésticos, como o fogão, a batedeira ou o ferro elétrico, são relacionados à feminilidade, enquanto que os relacionados à masculinidade são furadeiras e serras, ferramentas de resultado óbvio por tarefas únicas. Esses exemplos levam as crianças a generalização, onde tais preferências serão assumidas no momento em que eles compreenderem como homens e mulheres devem se comportar de forma adequada.

Alguns estudos divulgam que meninos têm uma forte tendência de envolver-se com brincadeiras de super-herói (LLOYD; DUVEEN, 1992). Essa tendência deve-se muito à influência da mídia, onde os super-heróis são invariavelmente homens, e

por essa razão quando uma super-heroína é exposta, os meninos desprezam seu gênero (DAVIES, 1989). Browne (2004, p. 92) destaca que:

A brincadeira de super-herói é essencialmente, uma mostra de masculinidade hegemônica, e aí reside seu apelo para alguns meninos. Episódios recorrentes dessas brincadeiras possibilitam aos meninos experimentar, de forma repetida, um tipo específico de poder masculino, assim como a alegria emocional que vem junto com a experiência de poder.

Esse exemplo de experiência de poder que é direcionado aos meninos não significa que meninas não sejam capacitadas ou não desejam ter a mesma experiência. Para Marsch (2000) quando a expressão de super-herói é exibida para as crianças, inserindo uma impressão positiva das mulheres como sujeito ativo, as meninas demonstram interesse. Porém, o autor constatou que, em suas narrativas de super-heróis e em atividades lúdicas com papéis interpretados por personagens, as meninas geralmente mencionavam a Mulher Gato em uma posição de suporte a Batman, e que, nas situações onde ela agia sozinha, era normalmente para salvar crianças ou mulheres de idade. Já os meninos, nunca citaram a Mulher Gato e se opunham ao interesse das meninas em fazer partes dessas atividades de super-herói.

Tanto a atividade lúdica de super-herói quanto a imitação da luta são extremamente notáveis e preenchem um grande espaço, que determina que o gênero masculino domina a área de recreação. Dessa forma, tais atividades demonstram expressiva importância à masculinidade relacionada a poder. O comportamento da masculinidade perante as histórias e do jogo de luta é uma alegação confirmada para apropriar-se do controle e de eliminar o outro, o que espelha no predomínio dos homens adultos no universo (MASSEY, 1994).

2.4.6 Educar crianças feministas

Historicamente, os métodos educativos têm sido qualificados por costumes que fortalecem a educação sexista, favorecem os homens e fortalecem para a sustentação da sociedade patriarcal (LOURO, 1997). As manifestações focadas no gênero estão extremamente consolidadas nos distintos e diversos elementos diários (livros, filmes, empregos, tarefas domésticas...) que são apropriados, ao longo dos

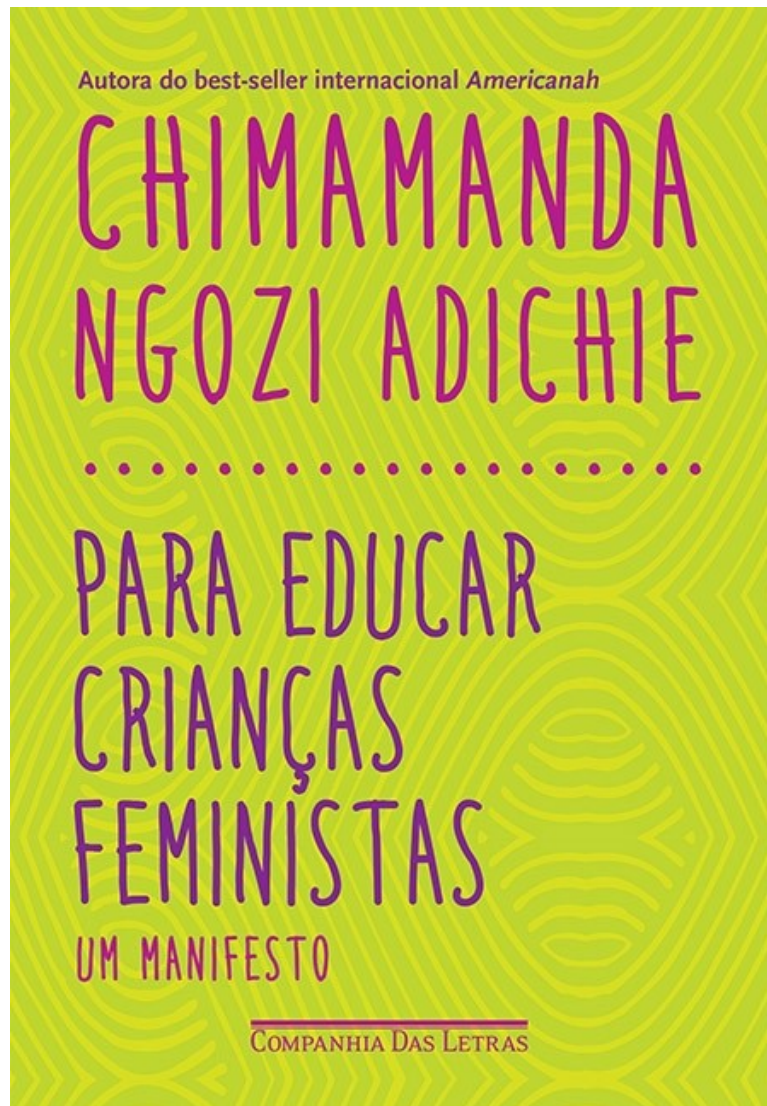
métodos educativos, como tendência natural da humanidade. Dessa forma, “Passamos a conviver com situações entendidas muitas vezes como naturais, mas que foram construídas e continuam sendo legitimadas como práticas sociais” (PIRES, 2009, p. 83).

Esta natureza é reflexo de uma estrutura social e histórica, é possível indagar estes papéis de gênero enraizados dentro de classes de autoridade e dominação, começando pela escola que é de interferência na sociedade. Bastos e Nogueira (2016) declaram que os contos de fadas ressaltam aos papéis de gênero, as alusões dos valores ramificados de bom/malvado, feio/belo, herói/vilão, mocinho/bandido, princesa/bruxa. Estas concepções fragmentadas a qual desaprova Butler (2003), podem ser pioradas na escola pelos profissionais da educação ao utilizarem os contos de fada em outras interpretações, em particular as de gênero e da desigualdade no contexto social e histórico. Assim,

[...] esclarecer a origem das narrativas se configura como uma das alternativas que o [a] professor [a] encontra para explicar e pensar o porquê de todos os [as] personagens centrais serem representados da mesma forma: masculino/dominador e feminino/dominada, bruxa/madrasta má e princesa boazinha, príncipe salvador e princesa a ser resgatada, bem como a ideia de um final feliz estar sempre vinculado à realização do casamento. Esta abordagem permite demonstrar por que os [as] mesmos [as] personagens são física e historicamente representados [as] por pessoas que não fazem parte da realidade do [a] aluno [a], propiciando, desta maneira, a reflexão sobre os papéis sociais vigentes (BASTOS; NOGUEIRA, 2016, p. 24).

No ano de 2017, a escritora Chimamanda Adichie lança o livro *Para educar crianças feministas* (FIGURA 11, P.61) com o tema da igualdade de gêneros. É uma espécie de manifesto com quinze sugestões de como criar filhos dentro de uma perspectiva feminista. Escrito no formato de uma carta da autora a uma amiga que acaba de se tornar mãe de uma menina. O livro traz conselhos simples e objetivos de como oferecer uma formação igualitária a todas as crianças, o que se inicia pela justa distribuição de tarefas entre pais e mães. Partindo de sua experiência pessoal para mostrar o longo caminho que ainda temos a percorrer, Adichie oferece uma leitura essencial para quem deseja preparar seus filhos para o mundo contemporâneo e contribuir para uma sociedade mais justa.

Figura 11- Livro para educar crianças feministas



Fonte: Companhia das Letras (2017, imagem digital).

2.4.7 Papel dos pais como educadores

A educação proporciona diversos fatores internos, que acontecem somente quando a criança é valorizada e incentivada em suas capacitações. Entretanto esse método não é somente uma responsabilidade da escola, como alguns pais acreditam. A formação pessoal se fortalece em uma junção de intervenção lar com escola, e pais com educadores. Por essa razão, é essencial estimular o adulto educador a procurar mais consciência na relevância de seus atos com as crianças. A infância de pais e professores irá refletir na sua metodologia de educação (REICHERT, 2008).

A família tem aceitado vastas mudanças em sua base, variando seu papel perante a evolução social. É dentro da estrutura familiar que se tem as primeiras experiências de amor onde por muito tempo, nem era objeto de análise. Nos antigos padrões tradicionais, a família constituía-se por um modelo patriarcal, os casamentos eram focados nas vantagens econômicas, e a mulher, era fadada a submissão, castidade e servilismo. As famílias eram estruturadas de uma forma patriarcal, tudo era permitido aos pais no que se tratava a criação. De acordo com Pereira (1995) era normal os pais definirem os maridos ou esposas para seus filhos e filhas e, as crianças faziam somente o que eles permitiam ou mandavam. O ensino, na maioria das vezes, era sustentado no autoritarismo, na agressividade e na opressão.

Gokhale (1980), fazendo uma análise histórica, constata que a política autoritária que prevaleceu até os anos 60, não somente no Brasil, fez com que as crianças, adolescentes e, principalmente, as mulheres, se indignassem contra todo poder constituído, especialmente o patriarcal. Kaloustian (1988) sugere que foi a partir desse momento, que as mulheres se interessaram a assumir um papel de maior destaque tanto na família quanto na sociedade. Desse modo, pouco a pouco, esse modelo tradicional se quebrou e novos modelos de família surgiram.

Conforme Almeida (1987):

com a revolução feminina a mulher passando a trabalhar fora, contribuindo para o sustento do lar e assumindo posições de maior relevância no mercado de trabalho, o homem passou a dividir a responsabilidade pela criação dos filhos e, isso, fez também com que o número de filhos de uma família se tornasse menor, devido, inclusive, às dificuldades advindas pela ausência da mãe, antes presença constante no lar.

A ligação entre a família e a criança é fundamental para um bom rendimento escolar, pelo motivo de que é na família que as crianças deparam-se com modelos a serem seguidos, especialmente tratando-se de educação para a vida: atenção, limites, disciplina, etc. Para Gokhale (1980), indiferente se a família for formada por pais e filhos ou somente por um dos pais, é nela que a criança adquire as primeiras experiências que irão contribuir para estruturar seus valores morais e éticos.

2.4.8 Pré-escola: a base da educação

O professor tem um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, principalmente por trabalhar com concentrar-se com a potencialidade da criança e não com o que ela já tem conhecimento. A escola incentiva o que as crianças estão prestes a ser, saber e aprender. A educação deve acontecer especificamente sobre a curiosidade florescente da criança, a levando para o conhecimento afetivo (VYGOTSKY 1998).

O melhor momento para a criança ingressar na pré-escola é em torno dos três anos de idade.

A partir dos trinta/ trinta e seis meses, ela compreende que, quando a mãe sai de perto, ela não partiu para sempre e que voltará em algumas horas. É o momento em que o processo de adaptação será fácil e sem traumas, também por que a criança já consegue se comunicar com clareza (REICHERT, 2008, p. 236).

Porém, com as mudanças na atualidade, na rotina familiar, a mulher tem uma vida efetiva no mercado de trabalho e dificulta com que a criança fique sob os cuidados familiares até os três anos. Diante dessa realidade, os pais ou responsáveis obrigam-se a procurar antes uma escola de educação inicial. “Escolas com propostas educativas humanistas vêm ganhando espaço diante do evidente fracasso de um modelo de educação que não contempla uma das importantes propostas da Unesco: Educar para Ser.” (REICHERT, 2008, p. 237). As escolas com profissionais humanistas são caracterizados por julgar os sentimentos e opiniões pessoais com um dos principais aspectos. Nesses exemplos, além de “aprender a conhecer, a fazer e a conviver, a criança também será estimulada a aprender a Ser” (REICHERT, 2008, p. 237).

Tais escolas estão baseadas em diferentes propostas educacionais, mas possuem em comum valores como amor, respeito, solidariedade, incentivo à criatividade e ao desenvolvimento integral da criança. As escolas construtivas tem desenvolvimento integral, amplo e humanizado e tem como base o afeto e a liberdade. Elas defendem o conceito de que o aluno é um indivíduo que tem criatividade própria e não somente deve repetir o que professor diz. Nelas, a aprendizagem é formada pela experiência (REICHERT, 2008).

Vygotsky (1998) investigou a importância da brincadeira nos relacionamentos e vida social da criança com os adultos, também o percurso que ela trilha ao aprendizado da leitura e a escrita antes de entrar na escola, e julgou o brinquedo como uma importante ferramenta do desenvolvimento infantil. Para Rego (2008) o brinquedo não é o principal influenciador da infância, porém é um fator essencial do desenvolvimento. Ele colabora com uma sustentação para mudanças da consciência e dever. O ato em uma circunstância imaginária, a construção dos planos da vida real e incentivos surgem no brinquedo, que se estabelecem em um alto nível de desenvolvimento pré-escolar.

Ao reconhecer a importância das atividades lúdicas e incentivá-las, a escola auxilia a criança a estabelecer uma boa concepção de mundo, em que a afetividade, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança são respeitados e valorizados (REICHERT, 2008).

3 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

O objetivo deste trabalho é projetar um recurso, a partir do *design*, que possibilite estimular o debate sobre o feminismo junto ao público infantil. O trabalho do designer consiste inicialmente em “encontrar uma solução para o problema” (LÖBACH, 2001, p. 17) e para desenvolver um projeto de *design* com esse caráter social, é necessário preocupar-se com a credibilidade das informações, a orientação no uso do material e a qualidade formal-estética para atração do público-alvo. O *design*, conforme afirma Bonsiepe (2011), se preocupa com o usuário e sua integração no projeto, analisando inicialmente, de forma abrangente, suas características. Além disso, preocupa-se também com a função estética com o intuito de integração do usuário. Munari (2006) é outro autor que tem a mesma ideia de pensamento, onde ressalta que a preocupação do designer é que “o público entenda seu produto” (MUNARI, 2006, p. 342). Ele afirma que para isso, o designer precisa de um método para que o material seja correto, utilizando as técnicas mais adequadas para aplicar a melhor forma que corresponde à função.

Segundo Facca (2011), um método é necessário para se projetar. É um ponto de partida, uma forma de como proceder, o trajeto até chegar a um fim. Outro autor define método como:

o conjunto de procedimentos específicos que é adotado em cada etapa de nosso trabalho, seja ele pesquisa pura ou aplicada de qualquer espécie. [...] A técnica envolve conhecimentos e habilidades específicas para a consecução do método. [...] Método é conhecimento, enquanto técnica é o conhecimento aliado à prática (COELHO, 1999, p. 44).

Dada a complexidade do objetivo desse trabalho, se fez necessária a mescla

de metodologia de vários autores para alcançar o resultado com as melhores técnicas correspondendo da melhor forma à função. Deste modo, o projeto faz uso da metodologia do kit de ferramentas IDEO (2009) simultaneamente com métodos de Löbach (2011), Munari (2006) e também algumas etapas de Facca (2011).

3.1 Fase 1 – Fase de preparação

Conforme IDEO (2009), para projetar uma solução que seja válida, atendendo a necessidade do público, se começa entendendo suas necessidades e expectativas. Tendo isso e baseando-se na metodologia de Facca (2011) foi desenvolvido uma pesquisa qualitativa para ajudar a definir o foco do projeto e facilitar a compreensão do comportamento do público-alvo. Conforme o autor, Pesquisas Qualitativas também são valiosas para analisar e mapear a dinâmica do relacionamento entre pessoas, lugares, objetos e instituições.

3.1.1 Entrevistas Individuais com especialistas

Essa etapa inicial foi realizada com duas profissionais da área da psicologia, para somar uma opinião profissional a respeito da temática do projeto. Segundo IDEO (2009) se a entrevista for realizada no contexto do entrevistado (profissionais da área) deixa o participante mais confortável para dialogar, possibilitando uma melhor dinâmica.

3.1.1.1 Primeira entrevista – psicóloga Bernardete Pretto

A primeira entrevista foi com a Ma. Bernardete Pretto, professora de psicologia da Univates. Por ela ser mais ligada aos estudos de desenvolvimento infantil foram desenvolvidas perguntas mais focadas nesse tópico.

A primeira questão abordada foi sobre a melhor idade para trabalhar um jogo infantil com objetivo de falar sobre feminismo. Para Bernardete, a idade tem tudo a ver com o tipo de jogo que vais propor. Ela destacou que geralmente as crianças

com menos de sete anos de idade, aproximadamente, têm mais dificuldade com jogos de regras, pela complexidade de pensamento e de aceitação das frustrações envolvidas. Para ela, os pensadores que foram citados no projeto para o desenvolvimento infantil poderiam ajudar a situar esta questão. Ela citou Piaget, por exemplo. Seguindo esta lógica, ela sugeriu trabalhar com crianças a partir dos sete anos, mas ao mesmo tempo procurando entender melhor os objetivos do projeto para fundamentar esta sugestão.

A segunda pergunta foi se é válido falar sobre feminismo para a idade proposta. Bernardete destaca que é válido falar sobre esse assunto, mas que dependeria de como esse tema seria abordado. Ela julga importante ter sempre presente que o julgamento da criança nesta faixa etária ainda está baseado em aspectos bastante concretos e que o adulto é um modelo de extrema importância para ela. Assim, pode-se correr o risco de, mesmo com uma boa intenção, promover exatamente o que se quer evitar, ou seja, o preconceito. Para ela, o adulto ou educador que for trabalhar com a criança esteja muito bem situado em relação ao tema e que realmente prepare-se para esta proposta. Ela não acredita que esta preparação possa ser somente teórica, de conhecimento, mas sim que envolva o ser, o sujeito, a pessoa do professor e sua concepção de mundo, seus valores.

A terceira pergunta trata-se de como seria a reação dos pais perante esse jogo, sendo que ele baseia-se em um assunto ainda polêmico (feminismo). Na opinião de Bernardete, se os pais também forem envolvidos na proposta, poderão reagir positivamente. Mas se eles não entenderem o que o jogo está propondo e por que, podem de alguma forma reagir negativamente. Ela pensa dessa forma porque acredita que este é um tema de extrema relevância no contemporâneo, mas ainda é visto com restrições por muitas pessoas. Para ela, antes da criança, é o adulto que deve mudar seu ponto de vista, no entanto deve-se que trabalhar com as crianças para que justamente sejam futuras geradoras de mudanças positivas para a sociedade.

Foi perguntado na quarta questão se, além do jogo, quais outras propostas seriam válidas para auxiliar na educação, tendo em foco a mesma temática. Na

opinião de Bernardete não deveria ser uma proposta isolada no contexto escolar. Ela sugeriu poder examinar, com os adultos, como as atitudes presentes no cotidiano escolar reforçam certos estereótipos, identificar e discutir formas de oferecer às crianças outros modelos seria o ponto de partida. A partir daí, ela pensa ser possível criar brincadeiras, histórias, propor que as crianças escrevam, discutam, respeitando sua maturidade, se aproximem da arte. Em resumo, ela vê que há muitas possibilidades, pois o espaço escolar é extremamente rico e de relevância enorme na vida das crianças.

A última questão abordava sobre qual a melhor linguagem, gráfica/textual, para ser aplicado no projeto. A professora destaca que é necessário considerar a faixa etária. Para ela, um material que atraia a criança e os pais deveria envolver também o figurativo (imagens, fotos, desenhos...), também a ideia de ela poder interagir com o material, criar, construir. Talvez pensar que eles (pais e crianças) poderiam chegar juntos a um final/conclusão. Por fim, ela também sugere propor desafio e etapas por julga isso muito interessante.

3.1.1.2 Segunda entrevista – Psicóloga Priscila Pavan Detoni

A segunda entrevista foi realizada, nas dependências da Univates, com a Ma. Priscila Pavan Detoni, Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Social e Institucional. Ela é professora de psicologia na Univates e faz parte do Membro do Núcleo de Pesquisa em Relações de Gênero e Sexualidade (Nupsex/UFRGS) e do Centro de Referência em Direitos Humanos: Relações de Gênero, Diversidade Sexual e de Raça (CRDH/UFRGS). Ela possui estudos e trabalha com ênfase nas temáticas da psicologia social, políticas sociais públicas, direitos humanos, saúde do/a trabalhador/a, estudos feministas, relações de gênero e sexualidade.

A entrevista com a Priscila foi feita de uma forma diferente da primeira entrevista, foi conduzida mais como um diálogo aberto e não com perguntas. Priscila inicia o diálogo sugerindo a leitura da coleção Antiprincesas, onde a Frida Kahlo é a primeira antiprincesa. O livro representa uma ótima ferramenta para debater feminismo, gênero, luta de classes, arte e história com meninas e meninos. Ela estendeu o convite para participar de um debate na Univates sobre gênero, a qual a

autora do projeto conseguiu prestigiar.

Para ela, o tema deste projeto é de extrema relevância, inclusive sugeriu que é importante debatê-lo com qualquer idade por que muito assuntos não são dadas a devida importância, como o racismo, que na opinião de algumas pessoas se ele não é discutido ele passa a não existir, o que gera preocupação. Ela acha que isso está na nossa cultura e deve ser mais argumentado, principalmente no meio acadêmico.

Ela sugeriu fazer uma proposta de um material interativo, que pudesse atrair mais a atenção das crianças e citou como exemplo o livro *Pipi e Fifi*, autora Carolina Arcari, um livro ilustrado para crianças que aborda a prevenção da violência sexual na infância. Ela também sugeriu fazer algumas perguntas por meio do qual a criança pudesse interagir com o jogo e depois os educadores pudessem analisar sem interferir na privacidade. Conforme a psicóloga, dá para trabalhar com crianças pequenas a partir de dois anos, se for somente com ilustrações e a partir de seis ou sete anos se for com informações textuais.

Na opinião dela, tratando-se do assunto feminismo, existem várias linhas, onde ela é mais a favor do transfeminismo, que inclui não somente mulheres, mas também mulheres trans. Ela comentou que tem muitas questões a serem pensadas para não acontecer que ocorreu com o Projeto Escola Sem Homofobia, que foi vetado pelo Governo Federal. Foi um projeto, lançado em 2004, pelo governo federal com o objetivo de combater a violência e o preconceito contra a população LGBT (composta por travestis, transexuais, gays, lésbicas, bissexuais e outros grupos). Uma parte dele enfatizaria a formação de educadores para tratar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Foi elaborado o material que seria distribuído às instituições de todo o país. Entretanto, uma polêmica impediu sua circulação.

Ela julgou muito interessante a ideia do projeto e propôs à autora para sugerir-lo a serviços de proteção: CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), serviço de atendimento à criança, outros órgãos do governo ligados à criança e também em rodas de convivência.

Por fim, a psicóloga convidou a autora do projeto a fazer parte de um grupo de gênero criado no *Facebook*, onde há diversas trocas de ideias sobre o assunto,

debates pertinentes, trocas de sugestões de links válidos para a leitura. O que somou muitas ideias até a execução do projeto.

3.1.2 Identificação do desafio e definição do roteiro de pesquisa

Seguindo a proposta do IDEO (2009), que para projetar uma solução que seja válida, atendendo a necessidade do público, se começa entendendo suas necessidades e expectativas, foi planejado um evento, com proposta de roda de conversa, para realizar a entrevista em grupo.

O convite para o evento foi feito ao público através do Facebook (FIGURA 12, P.71), com o nome: “Vamos falar sobre feminismo?”, estendendo-o tanto para homens quanto para mulheres. O evento foi criado de uma forma aberta, onde todos poderiam compartilhar.

O seguinte texto foi usado para a chamada do evento: “Feminismo? Uau! Que assunto polêmico, não? Temido por alguns e acatado por outros, mas necessitado por todos! Nós precisamos do feminismo, nós precisamos de união, nós precisamos de empoderamento e nós precisamos de apoio! PRECISAMOS FALAR SOBRE FEMINISMO, SIM! Reserve o seu sábado do dia 22 de abril (pós feriado) e vem papear com a gente! Vai rolar uma roda de conversa, trocando ideias sobre feminismo. Alguns profissionais da psicologia e outros especialistas na área foram convidados para introduzir a nossa temática e depois o papo é solto para todos opinarem e trocarem ideias e informações (ou simplesmente escutar :)). Onde vai rolar? Gramado em frente ao Teatro da Univates. Favor levar sua cadeira e/ou toalha para sentar. Chama a tia, o tio, o cachorro, o papagaio! TODOS estão convidados! BORA?)”. Foi utilizada uma linguagem coloquial e popular, por que o evento justamente não tinha um caráter formal.

A data e local marcados para o evento foram: dia 22/04/2017 a partir das 15h30, em frente ao Centro Cultural da Univates (Rua Avelino Tallini, 171, 95900-000 Lajeado, Rio Grande Do Sul, Brasil).

Figura 12 - Convite para a roda de conversa



Fonte: Da autora (2017).

3.1.3 Entrevista em grupo e auto-documentação

A fase da entrevista em grupo foi organizada em forma roda de conversa, conforme citado. A roda de conversa “Vamos falar sobre feminismo?” (FIGURAS 13, 14, 15, 16 e 17, P. 73,74 e 75) ocorreu conforme a data proposta, no dia 22/04/2017 na rótula em frente ao Centro Cultural da Univates. Para o evento foi convidada uma profissional da área da psicologia, a psicóloga Rafaela Tedesco De Marco (FIGURA 18, P.75), que pode acrescentar com casos observados e vividos em seu consultório, além de direcionar pautas no decorrer do encontro.

O convite feito através do facebook foi estendido a comunidade em geral e somou 344 interessados no evento. A roda de conversa reuniu em média, 50 pessoas, entre mulheres e homens de 18 e 60 anos, onde todos puderam expor diversas situações e opiniões pessoais, o que somou muito ao encontro e a todos os presentes.

Os tópicos abordados foram: quando e como teve início o feminismo; o

porquê de autora abordar a Frida Kahlo como um ícone e qual sua relevância para o feminismo; homens também podem ser feministas; quais os ideais defendidos pelo feminismo e a diferença perante o machismo; casos de violência doméstica e denúncias; assédios na rua; inferiorização no ambiente de trabalho; assédio verbal; frases populares ofensivas; patriarcado; vaidade no feminismo; polêmica de roupas dentro do feminismo; entre outros tópicos surgidos ao longo da roda de conversa.

O evento superou todas as expectativas, para a autora. Um dos principais objetivos era a geração e compartilhamento de conhecimento. Foi levado um pouco do contexto histórico do movimento feminista e posterior a isso, conforme foram se sentindo seguros, os participantes da roda de conversa foram compartilhando opiniões e algumas situações vivenciadas.

Posterior ao evento, conforme a autora, algumas participantes a chamaram em seu perfil do facebook para contar alguns casos que aconteceram com elas, cujos quais não se sentiram confortáveis para falar em público. O que, da mesma forma, a autora julgou que foi válido, pois elas se sentiram seguras em falar pelo fato de a autora ter aberto este espaço, da roda de conversa.

Para a autora, infelizmente, o assunto ainda é visto com preconceito por uma considerável parte da sociedade. Conforme ela, muita informação sobre esse movimento é distorcida e acaba gerando mal entendimento, sendo interpretado de uma forma errônea. Por isso a relevância de gerar encontros como esse, é buscar gerar conhecimento, expor para que o movimento feminismo existe e qual sua importância e necessidade.

Para a condução do evento, foi realizado um guia de perguntas (APÊNDICE A), para que as pessoas que não se sentissem confortáveis em opinar em público conseguissem expor sua opinião de alguma forma. Ao final do evento, a autora Édna, sorteou entre os participantes algumas lembrancinhas (FIGURAS 19 e 20, P.76) produzidas por ela tendo como inspiração Frida Kahlo.

Figura 13 - Roda de conversa “Vamos falar sobre feminismo?”



Fonte: Lucas Cristiano Baldissera (2017).

Figura 14 - Roda de conversa “Vamos falar sobre feminismo?”



Fonte: Kelly Scheid (2017).

Figura 15 - Roda de conversa “Vamos falar sobre feminismo?”



Fonte: Lucas Cristiano Baldissera (2017).

Figura 16 - Roda de conversa “Vamos falar sobre feminismo?”



Fonte: Évelin Baronio dos Santos (2017).

Figura 17 - Roda de conversa “Vamos falar sobre feminismo?”



Fonte: Da autora (2017).

Figura 18 - Psicóloga Rafaela Tedesco De Marco



Fonte: Lucas Cristiano Baldissera (2017).

Figura 19 - Lembranças para o evento



Fonte: Da autora (2017).

Figura 20 - Lembranças para o evento



Fonte: Évelin Baronio dos Santos (2017).

Essa etapa foi muito válida, pois promover uma dinâmica com a sociedade e entender sua posição sobre o tema proposto tornou-se essencial para a validação do projeto.

3.1.4 Avaliação sobre a roda de conversa - psicóloga

A psicóloga convidada para a roda de conversa, Rafaela Tedesco De Marco, foi essencial para a realização do mesmo. Ela auxiliava a autora com competência e aprofundamento no tema. Abaixo, o relato da psicóloga Rafaela, referente ao evento.

No dia 22 de abril de 2017 participei da roda de conversa “Vamos falar sobre feminismo?”, que foi promovida pela estudante de Design Édna Baronio. A minha participação ocorreu em dose dupla: como feminista e como Psicóloga. Acredito que essa separação é necessária visto que houve experiências dentro do âmbito da Psicologia que me permitiram repensar e desconstruir paradigmas que estavam presentes em minha rotina, descobrindo-me assim como feminista.

A roda de conversa foi algo inspirador não só para mim, mas para todas (os) que estavam presentes. Fomos gratificados com um dia ensolarado que nos iluminou para trocarmos ideias e aprender uns com os outros.

O social, para a Psicologia, é essencial para a formação da identidade do sujeito. Isso quer dizer que ele atua diretamente na formação de condutas e de pensamentos humanos. Dessa forma, produzir conhecimento em grupo produz muito mais efeito no sujeito do que se ele for aprender por conta própria. Passamos a dar mais valor para o aprendizado em comunidade, temos mais segurança em perpetuar novas ideias para outros grupos e também ganhamos autonomia para ser porta-voz de nossos ideais.

Por isso, no dia 22 de abril, houve um grande despertar (mesmo que mínimo) em cada um dos que se fizeram presentes. Houve trocas importantes e necessárias para que pudéssemos entender a visão de todos sobre o assunto.

A maior prova da importância deste momento foram os relatos pessoais de algumas mulheres e meninas durante o evento. Isso prova que elas se sentiram a vontade para falar sobre suas experiências e de como o feminismo faz parte de suas vidas. E acredito que esse é um dos movimentos mais lindos do feminismo: propagar o acolhimento e o empoderamento”.

3.2 Fase 2 – Análise de similares

Essa fase foi realizada conforme a adaptação da metodologia de Facca (2001) e Löbach (2011). Para os autores, nessa fase é essencial reunir todas as informações referentes ao projeto para posterior análise. A análise de similares

permitirá relacionar o contexto do projeto com outros semelhantes existentes no mercado e evita que seja feita reinvenções de uma mesma proposta.

3.2.1 Análise de produtos similares

A análise de produtos similares foi feita de uma forma mais ampla, com os jogos de tabuleiro, pois a autora não encontrou registros de jogos nesse segmento que aborde o tema do projeto, feminismo.

3.2.1.1 Análise jogo 1 – Jogo da vida

O primeiro jogo analisado foi O Jogo da Vida (FIGURA 21, P.79), da marca Estrela. Ele foi lançado em 1986 e já vendeu mais de 5 milhões de exemplares em todas as suas versões. Em 2011, para comemorar 25 anos, o jogo ganhou novos atrativos. Passar no vestibular, seguir em uma carreira, casar, ter filhos e chegar ao fim com muitas riquezas acumuladas continuam fazendo parte do percurso do tradicional tabuleiro, ele tem uma roleta eletrônica que também serve de máquina de cartão de crédito e débito para realizar as transações financeiras do jogo.

Características do jogo:

- Peso(kg): 980 g;
- Dimensões: 27cm x 7cm x 41 cm;
- Objetivo do jogo: Chegar ao final com a maior quantidade de dinheiro e bens;
- Idade recomendada: 8 a 11 anos;
- Número de participantes: 2 a 6 jogadores;
- Como jogar: Siga as instruções do tabuleiro, faça negócios, case, tenha filhos e muito mais.

Figura 21 - Jogo - O jogo da vida



Fonte: Estrela, 2017, imagem digital).

Análise jogo 2 – Perfil 5

O segundo jogo analisado foi Perfil 5 (FIGURA 22, P.80), da marca Grow. Ele foi lançado em 1986 e já vendeu mais de 5 milhões de exemplares em todas as suas versões. Em 2011, para comemorar 25 anos, o jogo ganhou novos atrativos. Passar no vestibular, seguir em uma carreira, casar, ter filhos.

Características do jogo:

- Peso (kg): 1kg;
- Dimensões: 23 x 36 x 6,8cm;
- Objetivo do jogo: Ser o primeiro jogador ou a primeira equipe a levar o respectivo peão até o espaço marcado “fim”;
- Idade recomendada: Acima de 11 anos (Unisex);
- Número de participantes: 2 a 6 jogadores;
- Como jogar: Siga as instruções do tabuleiro, faça negócios, case, tenha filhos e muito mais;
- Conteúdo da embalagem: Contém: 390 cartas, 1 tabuleiro, 6 peões, 20 fichas vermelhas, 1 ficha amarela, 5 fichas azuis e 1 folheto de regra.

Figura 22 - Jogo Perfil 5



Fonte: Loja Grow (2017, imagem digital).

3.2.1.2 Análise jogo 3 – Eu sou?

O terceiro jogo analisado foi Eu sou? (FIGURA 23, P.81), da marca Estrela. O objetivo é descobrir qual é a imagem da sua carta fazendo perguntas para os outros jogadores.

Características do jogo:

- Peso (kg): 400g;
- Dimensões: 27 x 7 x 27cm;
- Objetivo do jogo: Ganha quem descobrir a imagem da carta;
- Idade recomendada: 5 a 7 anos (Unisex);
- Número de participantes: 2 a 6 jogadores;
- Como jogar: Quem descobrir mais imagens ganhará o jogo;
- Conteúdo da embalagem: 1 Ampulheta, 50 cartas, 6 alças para cartas e 1 manual de instrução.

Figura 23 - jogo Eu sou?



Fonte: Estrela (2017, imagem digital).

3.2.1.3 Análise jogo 4 – Sustentabilidade

O quarto jogo analisado foi Sustentabilidade (FIGURA 24, P.82), da marca Game Office- Toyster. O objetivo é a conscientização. As agressões feitas ao planeta pelos homens atingiram proporções insuportáveis e exigem ações imediatas. Esse jogo aborda os problemas e convoca todos a pensar numa solução, propondo atividades conjuntas.

Características do jogo:

- Peso(kg): 650g;
- Dimensões: 5 x 22 x 35cm;
- Objetivo do jogo: Pensar numa solução;
- Conteúdo da embalagem: 1 Tabuleiro, Pinos plasticos, Dados, Acessórios e Folheto Explicativo.

Figura 24 - Jogo Sustentabilidade



Fonte: Alfapedagogicos (2017, imagem digital).

3.2.1.4 Análise jogo 5 – Inteligênio

O quinto jogo analisado foi Inteligênio (FIGURA 25, P.83), da marca Pais e Filhos. Tem que ter conhecimento para se dar bem nesse jogo. Acertando a pergunta feita pelo jogador de sua esquerda, o participante avança uma casa do longo caminho para o fim, onde o primeiro que chegar será o vencedor.

Características do jogo:

- Peso(kg): 410g;
- Dimensões: 39 x 26 x 7 cm;
- Objetivo do jogo: Testar os conhecimentos;
- Idade recomendada: Acima de 9 anos (Unisex);
- Número de participantes: 2 a 6 jogadores;
- Como jogar: Para vencer esse desafio tem que ter inteligência;
- Conteúdo da embalagem: 270 cartas, 1 manual de instrução.

Figura 25 - Jogo Inteligênio



Fonte: Casa da Educacao (2017, imagem digital).

3.2.1.5 Análise jogo 6 – Shopkins

O sexto jogo analisado foi Shopkins (FIGURA 26, P.84), da marca DTC Brinquedos. Este jogo tem por objetivo desenvolver a coordenação motora e promover a interação entre pais e filhos e interação com outras crianças.

Características do jogo:

- Peso(kg): 508g;
- Dimensões: 45 x 45 cm;
- Objetivo do jogo: Testar os conhecimentos;
- Idade recomendada: Acima de 3 anos (Unissex);
- Número de participantes: 2 a 6 jogadores;
- Como jogar: Passe por todas as seções do Mercadinho Shopkins para juntas as fichas. Quem chegar ao fim com todas as fichas é o vencedor. Caso nenhum dos jogadores consiga recolher todas as fichas e chegue ao fim, o jogo continua;
- Conteúdo da embalagem: 1 tabuleiro; 4 Shopkins; 1 Roleta; 16 Fichas destacáveis; 1 manual de instruções.

Figura 26 - Jogo Shopkins



Fonte: Casa da Educacao (2017, imagem digital)

Os produtos foram analisados conforme a metodologia de Löbach (2011), para o autor, a análise de função auxilia na estruturação das características técnicas funcionais de um produto. Tendo isso, analisou-se que a função primária dos brinquedos é proporcionar diversão e entretenimento. Tem a intenção de distrair e instruir ao mesmo tempo. Desta forma, analisou-se que os jogos têm sempre duas funções: uma função lúdica, na qual a criança encontra prazer ao jogar, e uma função educativa, através da qual o jogo ensina alguma coisa, ajuda a desenvolver o conhecimento da criança e a sua apreensão do mundo.

Concluiu-se, portanto, que o fato de a criança brincar não anula totalmente a dimensão educativa, pois os jogos tem também a função de educar. Alguns valores foram analisados como fundamentais para um jogo lúdico com função educacional:

1. o valor experimental do jogo, isto é, o que ele permite à criança desenvolver como experiência, como manipulação;
2. o valor da estruturação, contribuição para a construção e estruturação da personalidade da criança;
3. o valor da relação; de que maneira a brincadeira permite à criança relacionar-se com os outros e com o meio ambiente;
4. o valor lúdico como tal: que prazer, alegrias e emoções a brincadeira vai causar às crianças que brincam.

3.2.2 Análise de marcas similares

A análise de marcas similares foi feita em cima dos produtos (jogos) acima analisados. Essa análise auxiliará na geração de alternativas para a marca do projeto. Foram analisados elementos como cor, símbolo e tipografia, bem como uma breve história da empresa que representa a marca.

3.2.2.1 Análise de marca 1– Estrela

A primeira marca analisada foi a Estrela (FIGURA 27, P.86). A Manufatura de Brinquedos Estrela é uma das fábricas de brinquedos mais populares no Brasil. Já produziu mais de 25 mil brinquedos diferentes, num total de mais de 1,2 bilhões de unidades que foram distribuídas em todo o País. Eles possuem vários produtos em sua linha, mas é na área de jogos, onde a Estrela tem grande força no mercado.

Foi fundada em 1937, em São Paulo, e tem como símbolo uma estrela de quatro pontas, uma espécie de rosa dos ventos. O nome inicial era escrito com duas letras “L”, conforme a grafia portuguesa da época (Manufatura de Brinquedos Estrella), nomeado por Tonatti, o primeiro fundador como forma de trazer “boa estrela” (boa sorte). Em 1944, a empresa se torna sociedade anônima. Ao fim do mesmo ano, altera levemente sua razão social, passando de Estrella para Estrela.

Análise específica da marca:

- Cor: Vermelho e azul;
- Símbolo: Sim (estrela); usa também o símbolo de “marca registrada” e esta se encontra no topo superior direito.
- Tipografia: Moderna e sem serifa;
- Tagline: Não possui.

Figura 27 - Marca Estrela



Fonte: Estrela (2017, imagem digital).

3.2.2.2 Análise de marca 2– Grow

A segunda marca analisada foi a Grow (FIGURA 28, P.87). A GROW foi fundada em agosto de 1972, por quatro engenheiros recém-formados pela Escola Politécnica da USP, com o lançamento do jogo para adultos WAR, o primeiro jogo de estratégia do Brasil. Em 1974, a Grow se consolidava como líder no segmento de jogos para jovens e adultos no Brasil. Jogos como "O jogo das nações", "Cartel" e "O jogo do poder" se tornaram clássicos e tornaram a Grow conhecida em todo o país. A partir daí, a Grow partiu para a diversificação de sua linha de produtos através de vários outros lançamentos, voltados também para o público infantil.

O nome GROW (que significa Crescer em português) derivou da junção das letras iniciais dos quatro sócios (o V foi substituído pela letra W por uma questão de “sonoridade”): Gerald Dinus Reiss, Roberto A. Schussel, Oded Grajew e Valdir Rovai. Em meados de 2012, a GROW modificou sua identidade visual. Apesar de manter a estrutura do logotipo antigo, a identidade visual ganhou mais uma cor, neste caso a amarela, eliminou a duplicidade do nome e adotou uma nova tipografia de letra.

Análise específica da marca:

- Cor: Amarela;
- Símbolo: Sim (o símbolo é formado por 4 letras “G” de Grow, formando um tabuleiro e caracterizando os quatro fundadores);
- Tipografia: Geométrica e sem serifa;
- Tagline: não possui.

Figura 28 - Marca Grow



Fonte: Loja Grow (2017, imagem digital).

3.2.2.3 Análise de marca 3– Toyster

A terceira marca analisada foi a Toyster (FIGURA 29, P.88). A empresa Toyster foi fundada em 1987. Cria produtos diferenciados, desenvolvidos por criadores e designers brasileiros, com um padrão de qualidade que os transformou em referência no segmento de brinquedos.

Análise específica da marca:

- Cor: Azul, branco e preto;
- Símbolo: Sim (na letra Y); A marca usa o símbolo de “marca registrada” e esta se encontra no topo superior direito;
- Tipografia: Moderna e sem serifa no nome; manuscrita na tagline;
- Tagline: Sim (brincando, eu aprendo).

Figura 29 - Marca Toyster



Fonte: Toyster (2017, imagem digital).

3.2.2.4 Análise de marca 4 – Pais e Filhos

A quarta marca analisada foi a Pais e Filhos (FIGURA 30). A empresa Pais e Filhos é voltada ao desenvolvimento de produtos de caráter lúdico e educativo objetivando o aprimoramento das funções cognitivas, emocionais e comportamentais da criança. Busca proporcionar de forma divertida um auxílio na formação da cidadania e da personalidade da criança.

Análise específica da marca:

- Cor: Azul escuro, azul claro, verde, rosa, amarelo, branco e cinza;
- Símbolo: Sim (ícones simbolizando a família);
- Tipografia: Geométrica e sem serifa;
- Tagline: Não possui.

Figura 30 - Marca Pais e

Filhos



Fonte: Pais e Filhos (2017, imagem digital).

3.2.2.5 Análise de marca 5– DTC Toys

A quinta marca analisada foi a DTC Toys (FIGURA 31). A DTC Trading EIRELI comercializa os mais variados brinquedos, desde 1998, destacando-se não só por uma linha de produtos extensa e variada, mas também pela distribuição de grande alcance e exposição diferenciada no ponto de venda. Sua linha compreende de Novelties a brinquedos hi-tech, passando por Pelúcias, Papelaria e Home.

Análise específica da marca:

- Cor: Verde oliva, azul escuro e vermelho;
- Símbolo: Não;
- Tipografia: Decorativa no nome; sem serifa na tagline;
- Tagline: Sim (a marca da diversão).

Figura 31 - Marca DTC Toys



Fonte: Dtctoys (2017, imagem digital).

Por meio da análise das marcas, observou-se um padrão entre elas, como a tipografia, cuja qual na maioria dos exemplos foram usadas sem serifa. O símbolo geralmente era aplicado de uma forma quase imperceptível, porém trazia consigo uma personalidade à marca. No quesito cor, a maioria delas faziam uso de poucas cores, sendo geralmente cores primárias. Das cinco marcas analisadas, somente

duas fizeram o uso da tagline, portanto é um item que deve ser analisado a real necessidade e relevância. O naming geralmente era mais ligado ao nome dos fundadores ou em alguns casos até em inglês, não fazendo referência direta ao propósito dos jogos.

Portanto, analisa-se através dessa fase, a necessidade de criar uma marca que seja objetiva, com uma cor marcante para atrair a atenção do público infantil e um naming que transmita a ideia do jogo, trazendo a Frida Kahlo como ícone e abordando também a função educacional do jogo.

3.3 Fase 3 – Fase de criação

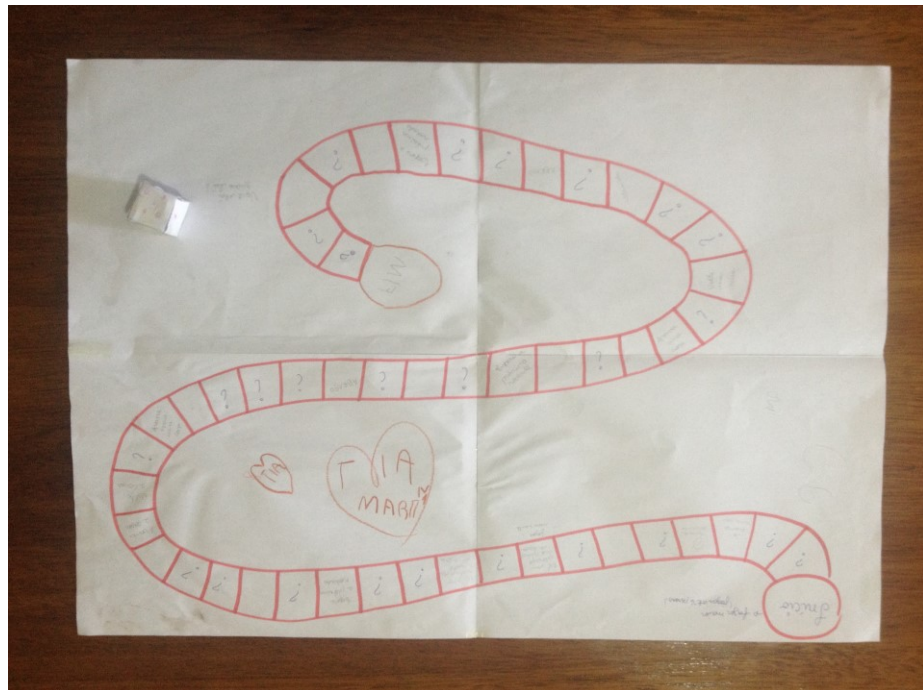
Nessa fase as necessidades são transformadas em insights e as soluções são ainda mentais, sem execução. Para a última fase da criação, se utilizará uma parte da metodologia de Munari (2006), que é onde atua a criatividade do designer. Essa fase contribuirá para sistematizar o projeto.

3.3.1 Avaliação de alternativas e identificação de padrões

Para esta parte do projeto, foi analisado todo o material colhido e estudado até aqui. O autor fixou critérios, conforme a metodologia de Löbach (2011), para aceitação do projeto e os melhores recursos. Foi analisado e estudado a importância e relevância deste projeto para o usuário e para a sociedade, sendo que o mesmo será incentivado ao uso para crianças, pais e educadores.

Várias observações foram feitas para extrair sentido da pesquisa e estabelecer uma conexão entre os dados. Para isso, voltando à metodologia de HCD (2009), foram extraídos os insights principais e analisados com maior clareza. Posterior a isso, foram buscados vários temas relacionados ao projeto para relacionar um com os outros. Todos os dados foram agrupados para realizar um feedback e todas as informações foram estruturadas para auxiliar na visualização dos problemas e organização. Nessa fase, foram aprimorados os principais insights, onde tomou forma os primeiros rabiscos manuais (FIGURAS 32 e 33, P.91) para o projeto do jogo.

Figura 32 - Primeiros esboços gerados



Fonte: Da autora (2017).

Figura 33 - Primeiros esboços gerados



Fonte: Da autora (2017).

Como resultado da síntese realizada, concluiu-se, que para o projeto de um jogo infantil com foco no feminismo, seria interessante desenvolver ilustrações com traços simples para ser de fácil compreensão da criança, porém ao finalizá-la seria importante o uso de diversas cores para chamar sua atenção. Quanto ao primeiro esboço de tabuleiro, foram criadas oportunidades de interação durante o jogo, cujo qual poderá ser analisado posteriormente à sua experimentação.

3.3.2 Criação de áreas de oportunidade - Experimentação

Nesta etapa, após já ter colhido os dados e ter começado os primeiros esboços, foi feita uma análise de perguntas que possivelmente poderiam entrar no jogo, bem como a melhor idade para aplicá-las. Outra questão analisada nessa fase foi a possibilidade de propor uma atividade de recorte no jogo, uma vez que será proposto para a criança montar seu próprio dado, que será usado no tabuleiro.

Para isso, a fase da experimentação foi feita com três crianças (FIGURAS 34 e 35), de 6 a 10 anos. Os testes foram feitos na própria residência da autora, analisando o fato de que para levar o jogo à escola seria melhor antes a fase de experimentação com um grupo menor de crianças para testar o comportamento delas relativo às perguntas propostas.

Figura 34 - Experimentação com as crianças



Fonte: Da autora (2017).

Figura 35 - Experimentação com as crianças



Fonte: Da autora (2017).

Ao final dessa fase concluiu-se que o jogo pode ser trabalhado a partir de seis anos, pois duas das três crianças tinham essa idade e responderam de forma positiva. A experimentação, quando realizada somente com duas crianças mais a autora, durou em média de uma hora e as atividades de interação propostas no tabuleiro foram bem aceitas por ambas. A autora analisava a reação das crianças quando executava as perguntas e fez alguns ajustes posterior ao teste para melhor compreensão das mesmas. O teste com a possibilidade de incluir um material que a criança tivesse que recortar foi aplicado em uma criança de seis anos e ela reagiu bem, conseguindo executar a tarefa e demonstrando alegria por ajudar a construir seu próprio jogo, sendo conduzida com as devidas instruções, essas sendo de forma gráfica. Para a condução do jogo, a autora teve a ideia de utilizar papercraft, que é um método de construção de objetos tridimensionais a partir de papel, ao invés de peões ou simples peças, conforme analisados em outros jogos. Porém, a execução do mesmo não foi possível, por questão de tempo, mas permanece como sugestão na parte de possíveis reajustes, a fim de complementá-lo constantemente.

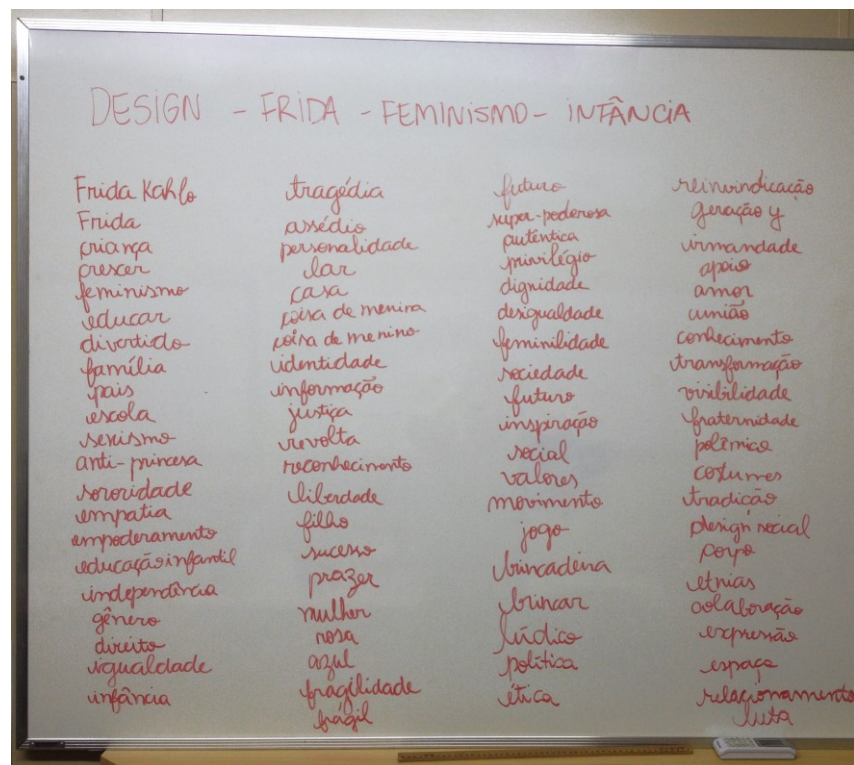
3.3.3 Criação da identidade visual

Nesta fase foi executada a criação da identidade visual para a marca do jogo, que tem o objetivo de orientar e garantir que todas as representações visuais tenham um padrão. Esse padrão foi elaborado seguindo conceitos como imagem, público-alvo, entre outros. O projeto da escolha iniciou-se pela escolha do *naming*.

3.3.3.1 Naming

Para definição do nome da marca, utilizou-se um dos processos da metodologia de Löbach (2011), o *brainstorming*, que é a tempestade de ideias. Para executar esse processo criativo, a autora expôs em um quadro (FIGURA 36) todas as palavras que vinham em sua mente com as temáticas: *design*; Frida Kahlo; feminismo; infância.

Figura 36 - Brainstorming do *naming*



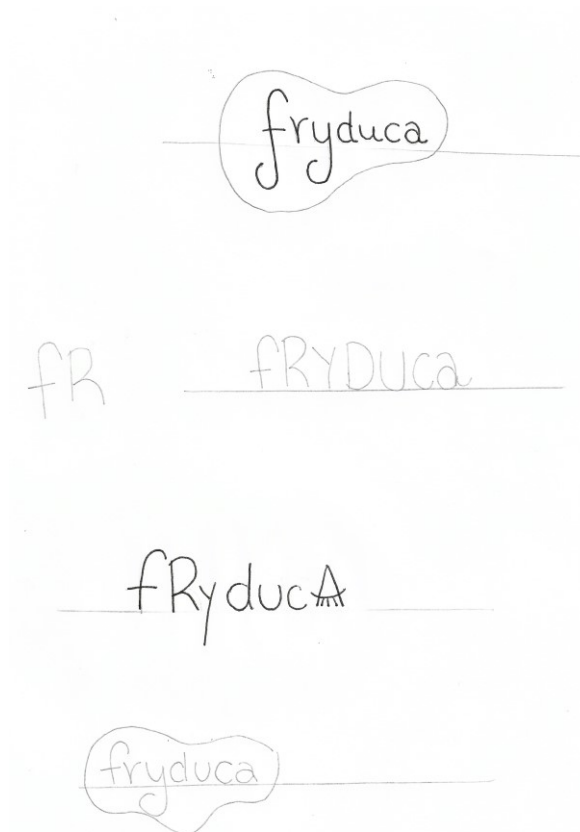
Fonte: Da autora (2017).

Essa técnica foi fundamental para estimular a geração de um grande número de ideias. As palavras de maior relevância para escolha do *namining* foram: Frida; geração y; educar. A junção dos nomes, através do brainstorming, resultou no *namining*: Fryduca. O nome da marca resultou na junção dos nomes Frida e a palavra educar. A alteração da letra “i” por “y” deve-se pelo fato de a letra “y” em espanhol (língua da Frida Kahlo) significar “e”, portanto é uma junção das duas palavras.

3.3.3.2 Geração de alternativas

Após a escolha do *namining* Fryduca, deu-se início a etapa de geração de alternativas, que segue a metodologia de Löbach (2011), onde são feitos os esboços das ideias. Os esboços para a marca (FIGURA 37) foram feitos por meio de conceitos de uma linguagem mais infantil, em função de a criança ser o público-alvo mais importante do projeto.

Figura 37 - Geração de alternativas para a marca



Fonte: Da autora (2017).

Após a definição do *naming* e da geração de alternativas da marca, deu-se início a etapa de criatividade das ilustrações do jogo.

3.3.4 Execução

Nesta etapa, as melhores alternativas geradas posteriormente a fase de experimentação foram finalizadas. Todas as ilustrações feitas manualmente, foram digitalizadas e vetorizadas (FIGURA 38) no software Illustrator, de forma que os esboços feitos à mão tornaram-se ilustrações ditais.

Figura 38 - Ilustrações vetorizadas



Fonte: Da autora (2017).

Analisou-se nesta etapa, conforme também concluído na etapa de experimentação, que as ilustrações precisariam ser trabalhadas com muita cor para atrair a atenção das crianças. Tendo isso, foi feito o primeiro teste em aquarela mas

observou-se que esta técnica tomaria muito tempo para execução do projeto e então a autora optou por executar a aplicação de cores com a técnica de aplicação de diferentes *brushes* no *software* Photoshop. As ilustrações finais serão apresentadas na próxima etapa.

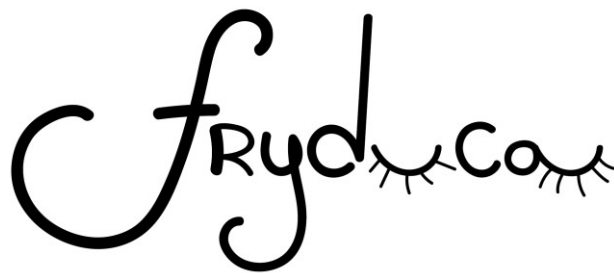
3.4 Fase 4 – Fase final do projeto

Essa é a última fase, onde foi implementado e colocado em prática todos os estudos e planejamentos feitos até aqui. Mesmo sendo a última etapa do projeto, ele está aberto a futuras complementações e alterações conforme for sendo aplicado e analisada a necessidade de alterações.

3.4.1 A marca

Com a marca definida, após a geração de alternativas, neste subcapítulo encontra-se sua versão final. Com a definição e conceito do naming Fryduca, criou-se duas versões (FIGURA 39): uma versão em preto para fundos claros e uma versão em branco para fundos coloridos. A versão em branco para fundos colorido foi pensado em casos de aquarela, que foi uma técnica utilizada em todas as ilustrações. Foi trazido também para a marca, uma identidade que a autora usou em todas as ilustrações que são os cílios, remetendo a Frida Kahlo em uma versão icônica.

Figura 39 - Ilustrações vetorizadas



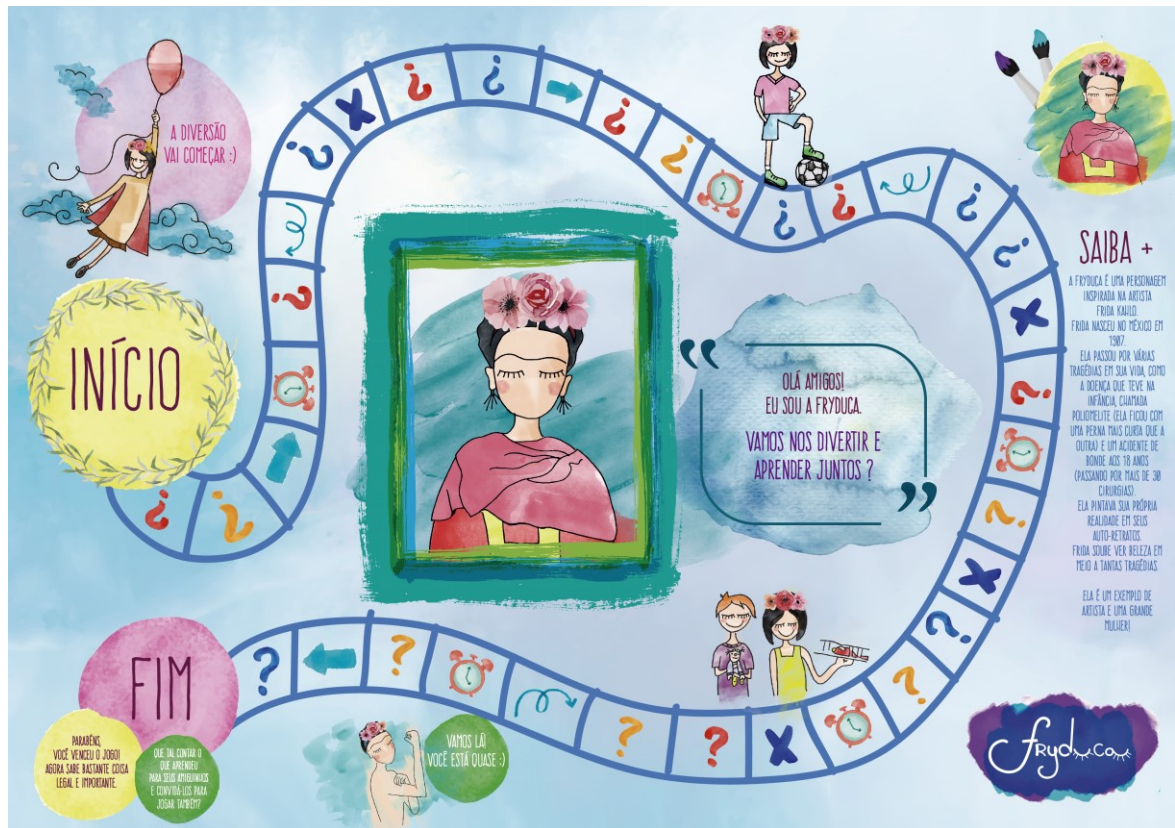
Fonte: Da autora (2017).

A aplicação da marca poderá ser analisada posteriormente com os mockups finais do jogo.

3.4.2 O jogo

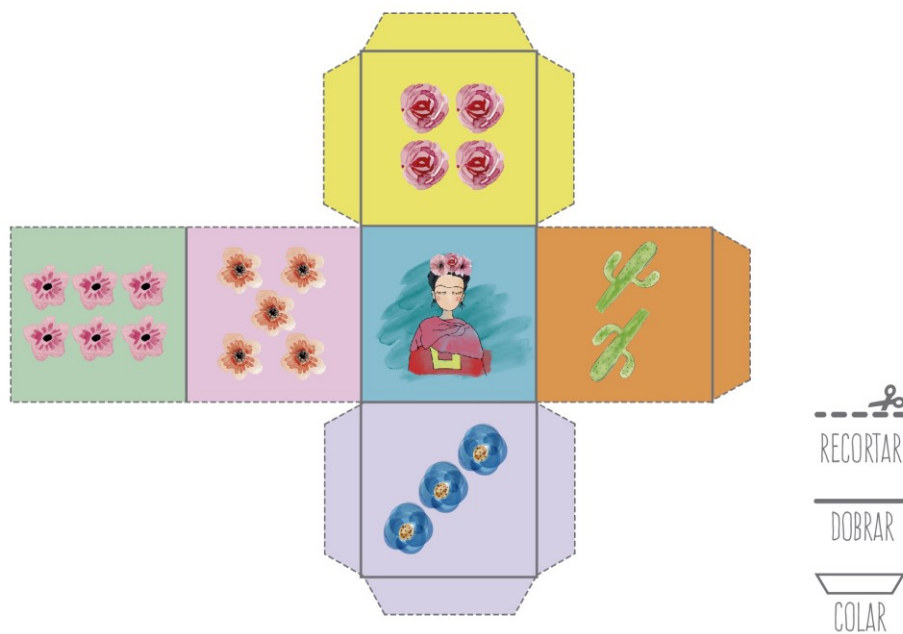
Após todos os processos de análise, experimentação e execução, nesta fase foi feito o refinamento do projeto. O jogo de tabuleiro é proposto para ser jogado com crianças a partir de seis anos, idade baseada conforme estudos dos autores da fundamentação teórica e analisados na fase de experimentação e com o número de dois a seis jogadores. O jogo é composto por: tabuleiro (FIGURA 40), o dado (FIGURA 41, P.99), os peões, a cartilha para os pais e educadores (FIGURA 42, P.99), o guia de instruções e regras do jogo (FIGURA 43, P.100) e as 20 fichas de perguntas (FIGURAS 44 a 64, P.101 a 120) e a embalagem (FIGURA 65, p.121), conforme figuras a seguir:

Figura 40 - Tabuleiro



Fonte: Da autora (2017).

Figura 41 - Dado



Fonte: Da autora (2017).

Figura 42 - Cartilha pais e educadores



Fonte: Da autora (2017).

Figura 43 - Guia de instruções e regras do jogo



Fonte: Da autora (2017).

Figura 44 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva

É LEGAL CHAMAR AS
MENINAS DE PRINCESAS?

1- CLARO QUE SIM! MENINAS SÃO DÓCEIS, FRÁGEIS E DEVEM
SONHAR COM O PRÍNCIPE ENCANTADO.

2- SIM! ACHO QUE É UM ELOGIO, POR QUE AS PRINCESAS ESTÃO
SEMPRE BEM VESTIDINHAS.

3- ATÉ PODE SER! MAS LEGAL MESMO É SER CHAMADA DE SUPER
PODEROSA!

RESPOSTA CERTA:
3- ATÉ PODE SER! MAS LEGAL MESMO É SER
CHAMADA DE SUPER PODEROSA!



ATÉ PODE SER LEGAL SER
CHAMADA DE PRINCESA!
MAS É MAIS LEGAL SE SUJAR,
SE DIVERTIR, BRINCAR E
PRINCESAS NÃO FAZEM ISSO!

Fonte: Da autora (2017).

Figura 45 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva



Fonte: Da autora (2017).

Figura 46 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva



Fonte: Da autora (2017).

Figura 47 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva

BONECA "É COISA DE MENINA"?

1- NÃO É SÓ "COISA DE MENINA". PODE SER DE MENINO TAMBÉM SE ELES QUISEREM.

2- CLARO QUE SIM! MENINOS NÃO DEVEM BRINCAR DE BONECA, SE NÃO SERÃO ZOADOS!

3- SIM, A SEXUALIDADE É DEFINIDA PELOS BRINQUEDOS. POR EXEMPLO: MENINA DEVE BRINCAR DE BONECA E MENINO DE CARRINHO.

RESPOSTA CERTA:
1- NÃO É SÓ "COISA DE MENINA". PODE SER DE MENINO TAMBÉM SE ELES QUISEREM.



SEJA SEMPRE QUEM VOCÊ É DE VERDADE E FAÇA O QUE TEM VONTADE DE FAZER. ALÉM DE OS MENINOS PODEREM BRINCAR DE BONECA, MENINAS PODEM BRINCAR DE CARRINHO, DE TRENZINHO, DE AVIÃO...

Fonte: Da autora (2017).

Figura 48 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva


MULHER PODE TRABALHAR
FORA DE CASA?

1- NÃO! MULHER NÃO PODE TER UMA CARREIRA PROFISSIONAL
POIS TEM QUE DEDICAR-SE E DAR SUPORTE A SUA FAMÍLIA.

2- NÃO! A MULHER TEM QUE FICAR EM CASA PARA CUIDAR DA LIMPEZA.

3- CLARO QUE SIM! A MULHER PODE TER O EMPREGO QUE QUISER.

RESPOSTA CERTA:
3- CLARO QUE SIM! A MULHER PODE TER O
EMPREGO QUE QUISER.



TRABALHAR COM O QUE SE GOSTA
É MUITO BOM E PRAZEROSO.
ACREDITE SEMPRE EM VOCÊ.
CONFIE NO SEU POTENCIAL!

Fonte: Da autora (2017).

Figura 49 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva

CABELO BONITO É SOMENTE
O CABELO LISO?

1- NÃO! O SEU CABELO DEVE SER COMO VOCÊ QUISER E GOSTAR.

2- CLARO! E SÓ SE DEVE SAIR DE CASA COM ELE ASSIM!

3- SIM, PARA O CABELO SER BONITO TEM QUE SER LISO!

RESPOSTA CERTA:
1- NÃO! O SEU CABELO
DEVE SER COMO VOCÊ
QUISER E GOSTAR.



O SEU CABELO É REFLEXO DA SUA
PERSONALIDADE E NÃO DEVE SER
COMO OS OUTROS DECIDEM.
ELE PODE SER LISO, ENCARACOLADO,
CRESPO, ATÉ COLORIDO...
TEM QUE SER COMO VOCÊ QUISER E
SE SENTIR MELHOR :)

Fonte: Da autora (2017).

Figura 50 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva



Fonte: Da autora (2017).

Figura 51 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva


UMA MULHER PODE SE VESTIR
COMO QUISER?

1- NÃO! É MUITO INDECENTE, POR EXEMPLO,
MULHER USAR SAIA CURTA E DECOTE.

2- CLARO QUE NÃO! ELA DEVE ESTAR SEMPRE COM
ROUPAS DA MODA.

3- CLARO QUE SIM! ELA PODE SE VESTIR COMO SE
SENTIR MELHOR.

RESPOSTA CERTA:
3- CLARO QUE SIM! ELA PODE SE VESTIR COMO SE
SENTIR MELHOR.



A MANEIRA COMO AS PESSOAS SE
VESTEM É QUESTÃO DE GOSTO OU DE
BELEZA, E NÃO DE MORAL.
SE VISTA COMO VOCÊ QUISER, PARA IR
ONDE QUISER, A HORA QUE QUISER.

SEJA VOCÊ MESMO!
ATÉ NA HORA DE VESTIR-SE :)

Fonte: Da autora (2017).

Figura 52 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva

A MULHER PODE SER MAIS
"PODEROSA" DO QUE O HOMEM?

1- NÃO, PELO FATO DE A MULHER SER MAIS FRÁGIL, O HOMEM SEMPRE ASSUMIRÁ O POSTO DE MAIS PODEROSO.

2- CLARO QUE NÃO! A MULHER TEM QUE SER BOAZINHA E DEIXAR ESSE ESPAÇO PARA O HOMEM.

3- CLARO QUE SIM! INCLUSIVE A MULHER PODE SER CHEFE (ASSUMIR UM CARGO SUPERIOR) DE UM HOMEM.

RESPOSTA CERTA:
3- CLARO QUE SIM! INCLUSIVE A MULHER PODE SER CHEFE (ASSUMIR UM CARGO SUPERIOR) DE UM HOMEM.

EMPODERE-SE!



Fonte: Da autora (2017).

Figura 53 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva

ROSA É COR DE MENINA?

1- É CLARO! MENINOS E HOMENS NÃO DEVEM USAR ROSA.

2- CLARO QUE NÃO! VOCÊ DEVE USAR A COR QUE SE SENTIR MELHOR.

3- SIM! ROSA É UMA COR QUE REPRESENTA FRAGILIDADE E POR ISSO AS MENINAS DEVEM USAR.

RESPOSTA CERTA:

2- CLARO QUE NÃO! VOCÊ DEVE USAR A COR QUE SE SENTIR MELHOR.



ESSA IDEIA DE CORES DIFERENTES PARA CADA GÊNERO FOI UMA INVENÇÃO BOBA DE MARKETING DOS ANOS 80.

GÊNERO É O QUE VOCÊ É. COMO VOCÊ SE VÊ E SE GOSTA :)

Fonte: Da autora (2017).

Figura 54 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva

UMA MENINA DEVE AJUDAR
NA LIMPEZA DA CASA?

1- SIM! NÃO TEM PROBLEMA ALGUM AJUDAR NA LIMPEZA DA CASA.

2- CLARO! ELA É MENINA E TEM QUE APRENDER ISSO DESDE Cedo.

3- NÃO! MENINA NÃO PODE AJUDAR NA LIMPEZA PARA NÃO
ESTRAGAR AS UNHAS.

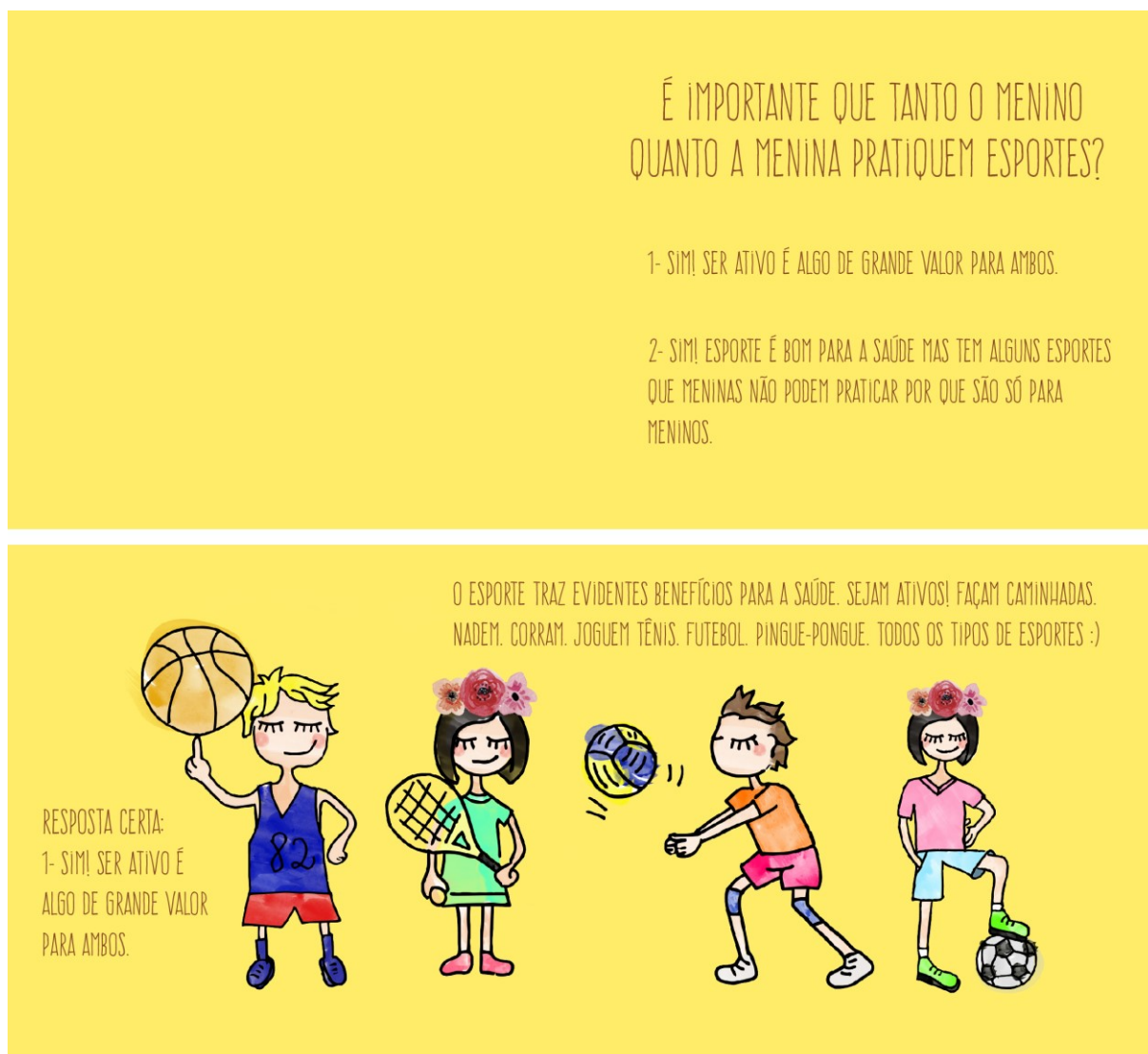
RESPOSTA CERTA:
1- SIM! NÃO TEM PROBLEMA ALGUM AJUDAR NA
LIMPEZA DA CASA.



NÃO TEM PROBLEMA ALGUM
AJUDAR NA LIMPEZA DA CASA,
MAS NÃO "POR QUE ELA É UMA
MENINA" E SIM, POR QUE ELA
GOSTA DE AJUDAR SUA FAMÍLIA,
SENDO DE VONTADE PRÓPRIA.
INCLUSIVE ISSO É VÁLIDO
TAMBÉM PARA MENINOS.

Fonte: Da autora (2017).

Figura 55 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva



Fonte: Da autora (2017).

Figura 56 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva

MENINAS PODEM JOGAR FUTEBOL?

1- CLARO QUE NÃO! ISSO É COISA SÓ PARA MENINOS.

2- CLARO QUE SIM! INCLUSIVE PODE JOGAR JUNTO COM OS MENINOS.

3- CLARO QUE NÃO! AS MENINAS SÃO MUITO FRÁGEIS E PODEM SE MACHUCAR.

RESPOSTA CERTA:
2- CLARO QUE SIM! INCLUSIVE PODE JOGAR JUNTO COM OS MENINOS.

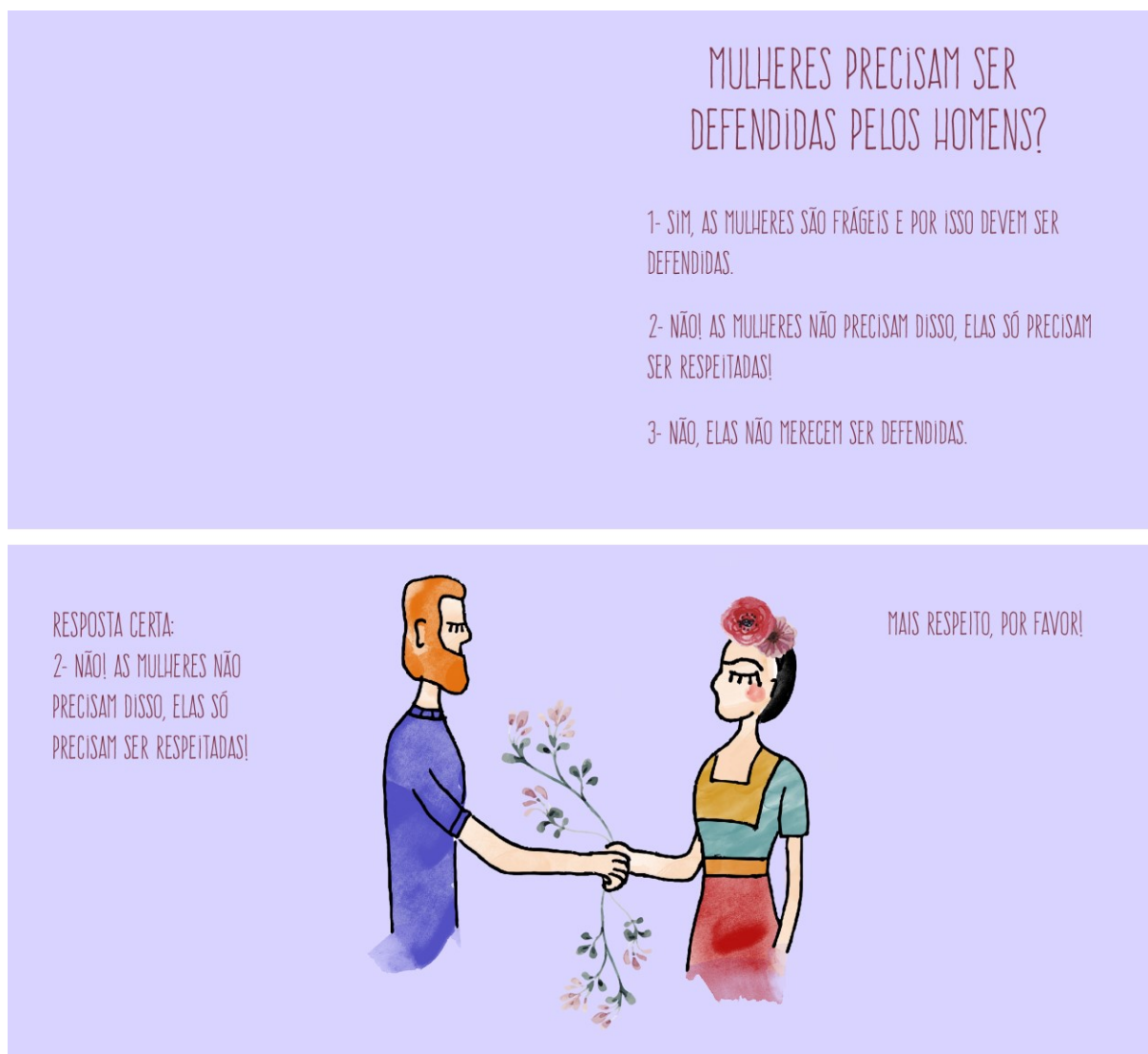


A PRÁTICA DE EXERCÍCIOS, REALIZADA EM CONJUNTO (MENINOS E MENINAS), FAZ MUITO BEM PARA O CRESCIMENTO EDUCACIONAL.

É MUITO DIVERTIDO TAMBÉM :)

Fonte: Da autora (2017).

Figura 57 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva



Fonte: Da autora (2017).

Figura 58 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva

O HOMEM DEVE AJUDAR NA
EDUCAÇÃO DOS FILHOS?

1- NÃO. O HOMEM, POR TER UMA CARREIRA PROFISSIONAL, CHEGA EM CASA CANSADO E DEVE SOMENTE DESCANSAR.

2- SIM! MAS A MULHER QUE DEVE AJUDAR MAIS NA EDUCAÇÃO POR QUE ELA NÃO PODE TRABALHAR E SÓ DEVE FICAR EM CASA.

3- CLARO QUE SIM! TANTO O HOMEM QUANTO A MULHER TEM RESPONSABILIDADES IGUAIS PELOS SEUS FILHOS.

RESPOSTA CERTA:
3- CLARO QUE SIM! TANTO O HOMEM QUANTO A MULHER TEM RESPONSABILIDADES IGUAIS PELOS SEUS FILHOS.



AS MULHERES TAMBÉM PODEM TER SUA VIDA PROFISSIONAL FORA DE CASA. TANTO O PAI COMO A MÃE TEM QUE PARTICIPAR ATIVAMENTE NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS E DIVIDIR AS DEMAIS TAREFAS IGUALMENTE.

Fonte: Da autora (2017).

Figura 59 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva

TODA MENINA E MULHER DEVE SE PREOCUPAR
EM SEMPRE AGRADAR AOS OUTROS?

1- NÃO. O IMPORTANTE É SER ELA MESMA.

2- SIM. AS MENINAS DEVEM SER SEMPRE AGRADÁVEIS E
BOAZINHAS, MESMO QUE SEJA NECESSÁRIO FINGIR.

3- SIM! E NÃO DEVE DEMONSTRAR QUE É CORAJOSA, SE NÃO,
PODE INTIMIDAR AOS OUTROS.

RESPOSTA CERTA:
1- NÃO. O IMPORTANTE É SER ELA MESMA.



NUNCA FINJA SER QUEM VOCÊ
NÃO É PARA AGRADAR ALGUÉM.
É IMPORTANTE SEMPRE SER
VOCÊ MESMO COM SUA
PERSONALIDADE PRÓPRIA,
SENDO HONESTO E CONSCIENTE
DA IGUALDADE HUMANA DAS
OUTRAS PESSOAS.

Fonte: Da autora (2017).

Figura 60 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva

QUEM É FRIDA KAHLO?

1- UMA CANTORA QUE GOSTAVA DE ROUPAS COLORIDAS.

2- UMA ARTISTA MEXICANA QUE PASSOU POR VÁRIAS TRAGÉDIAS NA SUA VIDA MAS MESMO ASSIM VIVEU INTENSAMENTE.

3- UMA ARTISTA QUE POR TER PASSADO POR VÁRIAS TRAGÉDIAS NA SUA VIDA, A VIVEU COM MUITA TRISTEZA.

RESPOSTA CERTA:
2- UMA ARTISTA MEXICANA QUE PASSOU POR VÁRIAS TRAGÉDIAS NA SUA VIDA MAS MESMO ASSIM VIVEU INTENSAMENTE.



FRIDA KAHLO ERA APAIXONADA PELA ARTE! CONSEGUIA VER BELEZA EM MEIO A SUAS TRAGÉDIAS. SUA INSPIRAÇÃO PARA PINTAR SEUS AUTO-RETRATOS ERA SUA PRÓPRIA VIDA, A QUAL ELA VIVEU INTENSAMENTE. ELA NASCEU EM 1907 NO MÉXICO E MORREU EM 1954.

Fonte: Da autora (2017).

Figura 61 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva


PARA UMA MULHER SER BONITA,
TEM QUE SER DE PELE BRANCA?

1- SIM, SÓ A PELE BRANCA É VALORIZADA.

2- CLARO QUE SIM! E ALÉM DISSO TEM QUE SER MAGRA.

3- CLARO QUE NÃO! BELEZA NADA TEM A VER COM COR DE PELE.

RESPOSTA CERTA:
3- CLARO QUE NÃO! BELEZA NADA
TEM A VER COM COR DE PELE.



PARA MUITAS PESSOAS E
MUITAS CULTURAS, A DEFINIÇÃO
LIMITADA DE BELEZA NÃO É
BONITA. TODOS POSSUEM UMA
BELEZA ÚNICA.

Fonte: Da autora (2017).

Figura 62 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva

O CASAMENTO É A REALIZAÇÃO MAIS IMPORTANTE NA VIDA DE UMA MULHER?

1- SIM, A MULHER SONHA COM O CASAMENTO DESDE QUE NASCE.

2- NÃO. UM CASAMENTO PODE SER FELIZ OU INFELIZ, MAS NÃO É REALIZAÇÃO.

3- SIM, E DEPOIS DO CASAMENTO ELA TEM QUE FAZER TUDO PARA O SEU (SUA) COMPANHEIRO (A).

RESPOSTA CERTA:
2- NÃO. UM CASAMENTO PODE SER FELIZ OU INFELIZ, MAS NÃO É REALIZAÇÃO.



O CASAMENTO PODE SER ALGO IMPORTANTE NA VIDA DE UMA MULHER MAS ELE NÃO É A COISA MAIS IMPORTANTE. ELA PODE DESEJAR VIVER SOZINHA E SER MUITO FELIZ! UM DESEJO, POR EXEMPLO: PASSAR A VIDA VIAJANDO E CONHECENDO O MUNDO (SOZINHA OU COM A PESSOA AMADA).
:)

Fonte: Da autora (2017).

Figura 63 - Ficha de pergunta e ilustração alusiva



Fonte: Da autora (2017).

Figura 64 - Embalagem jogo



Fonte: Da autora (2017).

As etapas do jogo foram pensadas e analisadas do início ao fim, para que a criança tivesse a melhor experiência possível com o mesmo. Para as perguntas, analisadas na fase da experimentação, foram estudados diversos livros infantis para entender a melhor linguagem a ser proposta. A cartilha para os pais é uma forma que a autora trouxe para abordar a importância da temática do jogo e conscientizá-los sobre a importância dessa atividade lúdica no desenvolvimento infantil. As cartas com perguntas, foram pensadas na aplicação frente e verso (formato 20cm x 9cm aberto), para que o outro jogador não pudesse ver a resposta, cuja qual só pode ser vista ao abri-las, onde contém as imagens alusivas a cada pergunta proposta. Como apoio para cada ilustração, possui uma frase para entender melhor sobre a alternativa correta. A proposta de condução do jogo é melhor entendida na ilustração do tabuleiro (figura 40), onde as atividades de interação foram também analisadas na fase da experimentação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do presente trabalho, encontrou-se dificuldade com relação à disponibilidade de projetos similares envolvendo a temática feminismo, sendo aplicados em um contexto infantil. Todavia, este trabalho de conclusão de curso não foi prejudicado no alcance dos seus objetivos, pois diante das dificuldades de pesquisa foi reorganizado o planejamento da metodologia inicial. As entrevistas com as psicólogas foram fundamentais na fase inicial, bem como o aprofundamento do referencial teórico tratando-se de desenvolvimento infantil. Entender o papel do *design* em um aspecto social, também foi essencial para traçar as fases do projeto como um todo.

Com as entrevistas iniciais, foi possível mapear as necessidades de aprofundamento bibliográfico, para analisar a melhor forma de aplicar o projeto para crianças. Fez-se necessário entender as fases do desenvolvimento infantil, a importância do lúdico para a criança, o papel dos pais como educadores e o papel do professor na educação. Alguns autores como Jean Piaget, Lev Vigotski, Winnicott, Paechter, entre outros, foram fundamentais nessa fase.

A entrevista em grupo, proposta como roda de conversa, foi essencial para entender a urgência de mais projetos sobre feminismo, onde foi possível analisar que, embora a sociedade esteja passando por um momento de conscientização perante a igualdade de gêneros, ainda há ausência de informações com alguns assuntos considerados polêmicos. Os relatos das mulheres e homens, durante o evento, foram fundamentais para entender a relevância desse projeto.

Conseguiu-se definir a partir da bibliografia consultada, das entrevistas qualitativas com profissionais da área da psicologia e da entrevista em grupo, a proposta do trabalho: um jogo de tabuleiro para crianças e adultos com a temática feminismo. Entende-se que falar de assuntos complexos com crianças é um desafio, tanto para a família quanto para os educadores, porém é essencial, pois é na infância que as crianças constroem suas referências de mundo. Nesse sentido, o brinquedo é uma ferramenta poderosa para apresentar novas reflexões e ideias às crianças.

Para organização do jogo, analisou-se os principais fatores para o seu projeto, conforme Munari (1993) que são: ser fácil de usar; fácil de entender; que comunique o que realmente precisa comunicar; que seja divertido e com cores agradáveis; que seja seguro e que os adultos também possam entender, para auxiliar no manuseio do mesmo. Depois de analisados esses fatores, foi feito um teste com crianças para compreender o funcionamento do jogo, onde foi possível apontar alterações e melhorias.

Para Munari (1993), um designer deve projetar um jogo ou um brinquedo que comunique à criança, o máximo de informações compatíveis, e ao mesmo tempo, um instrumento para a formação de uma mente flexível e dinâmica. O autor reforça a importância da contribuição de especialistas, como os da área da psicologia ou pedagogia, para obter um produto mais adequado, visando obter um produto acabado que ofereça o máximo de resultado com mínimo custo.

O movimento feminista é uma cansativa luta por igualdade de direitos de gênero e foi construído e se constrói a partir das conquistas e derrotas mantendo vivo esse movimento e em constante recriação. Conclui-se que nunca é cedo demais para apresentar às crianças, a futura geração, uma educação livre de preconceitos. Analisou-se que é possível trabalhar com temáticas, ainda polêmicas como o feminismo, fazendo uso de ferramentas sutis e apropriadas para elas, como no caso a atividade lúdica proposta (o jogo de tabuleiro).

Embora considere-se satisfatório o resultado final desse projeto, ele fica aberto para melhorias, bem como fica disponível para projetos sequenciais no incentivo de novos projetos que contribuam para a igualdade de gêneros e

empoderamento feminino. Encerra-se estas considerações na certeza de que há muito o que explorar a cerca da capacidade do *design* na geração de mudanças para uma nova sociedade, com um sentimento de satisfação por ter contribuído para o mesmo.

REFERÊNCIAS

ALFAPEDAGOGICO. Sustentabilidade. Disponível em: <www.alfapedagogicos.com.com.br>. Acesso em: 02 maio 2017.

ALVES, Branca Moreira. **Feminismo e ideologia** – A luta pelo voto feminino no Brasil, Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **Frida Kahlo**: las pinturas. México: Editorial Diana, 1994. Acesso em 15. out. 2016

_____. **O segundo sexo**: a experiência vivida. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

_____. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BLAY, Eva Altermann. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2001.

BONSIEPE, Gui. **Design, cultura e sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

BOTREL, Rita de Cássia Ferreira. **A Mulher e o belo**. Alfenas: Monografia (Graduação) - Curso da Universidade de Alfenas, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRYSON, Valerie. **Feminist political theory**: an introduction. 2. ed., Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 2003.

BUARQUE, C. M. **O Feminismo**: mudança do paradigma. Recife: Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - UFPE, 1993.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CASA DA EDUCACAO. Inteligênio. Disponível em: <www.casadaeducacao.com.com.br>. Acesso em: 02 maio 2017.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**: planejamento, elaboração e apresentação. 3. ed. Lajeado: UNIVATES, 2015.

COELHO, Luiz A. Percebendo o método. In: COUTO, Rita M. de Souza; OLIVEIRA, Alfredo J. (org.). **Formas do Design**. Rio de Janeiro: 2AB, PUC-Rio, 1999.

COSTA, A. A. A. O movimento feminista no Brasil: Dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, Niterói, 2005.

CRUZ, Luciana Ramirez. **Considerações acerca do programa Bolsa Família**: um olhar sobre as mulheres. 2010. Disponível em: < http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278273664_ARQUIVO_lucianaramirezdacruz.pdf > Acesso em: 7. out. 2016.

DAHL, Tove Stang. **O direito das mulheres**: uma introdução à teoria feminista. Fundação Calouste Gulbenkian. Oslo, Noruega, 1987.

DTTOYS. A marca da diversão: Disponível em: <www.dtctoys.com.com.br>. Acesso em: 03 maio 2017.

DUARTE, Constância de Lima. **Feminismo e literatura no Brasil**. Estudos Avançados, São Paulo, 2003.

ENGELS, F.; LENIN, V. I.; MARX, K. **Sobre a mulher**. 3. ed. São Paulo: Global, 1981.

ESCOREL, Ana Luísa. **O Efeito multiplicador do Design**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2000.

ESTRELA. O jogo da vida. Disponível em: <www.estrela.com.br>. Acesso em: 02 maio 2017.

FACCA, Cláudia Alquezar. **O designer como pesquisador**. Uma abordagem metodológica da pesquisa aplicada ao *design* de produtos. São Paulo: Blucher, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de M. T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

FUENTES, Carlos. **El diario de Frida Kahlo**. Un íntimo autorretrato. 4. ed. México: La vaca independiente S. A. de C. V.. 2014.

GASPARI, Leni Trentim. **Educação e memória: imagens femininas nas “Gêmeas do Iguaçu” nos anos 40 e 50.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2003.

GOKHALE, S. D. A Família desaparecerá? In: **Revista Debates Sociais**, Rio de Janeiro: CBSSIS, ano XVI, n. 30, 1980.

GOLDBERG, Anette. Feminismo no Brasil contemporâneo: O percurso intelectual de um ideário político. **BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, 1989.

GOMES, Simone S. R. Notas preliminares de uma crítica feminista aos programas de transferência direta de renda – o caso do Bolsa Família no Brasil. Porto Alegre, **Revista Textos & Contextos**, 2011.

GROSSI, Miriam Pillar; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Revista Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1998.

GURGEL, T. **Feminismo e luta de classe: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade.** UFSC, Santa Catarina, 2010.

HAUKAA, Runa. **A note on the concept of Women’s Culture.** Oslo: Pax Forlag, 1977.

HERRERA, Hayden. **Frida.** A biografia. São Paulo: Globo, 2011.

_____. **Frida: Una biografia de Frida Kahlo.** Traductora: Angelika Scherp. México: Diana, 1984.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções.** Lisboa: Editorial Presença, 1986.

IDEO. **Human Centered Design Toolkit**, 2009. Disponível em: < http://www.ltds.ufrj.br/downloads/nmn/hcd_portugues.pdf > Acesso em: 17 out. 2016.

JAGGAR, Alison. **Feminist politics and human nature.** The Harvester Press, 1983.

JAMÍS, Rauda. **Frida Kahlo.** Barcelona: Circe Ediciones, S.A., 2003.

_____. **Frida Kahlo.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KAHLO, Isolda P. **Intimate Frida.** Bogotá: Cangrejo Publishers, 2006.

KETTENMANN, Andrea. **Kahlo.** México: Taschen, 2007.

_____. **Frida Kahlo: dor e paixão.** Benedikt Tachen. Lisboa: Sally Bald, Angelika Muthesius, 1994.

LAIDLAW, Jill A. **Frida Kahlo.** Tradução de Maria da Anunciação Rodrigues. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção grandes mestres).

LE CLÉZIO, J. M. G. **Diego e Frida.** São Paulo: Página Aberta, 1994.

LEVINZON, Gina k. Frida Kahlo: a pintura como processo de busca de si mesmo. **Revista Brasileira de Psicanálise**. v. 43. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2009000200006>. Acesso em: 5 out. 2016.

LIVRO para educar crianças feministas. Disponível em: <www.companhiadasletras.com.br>. Acesso em: 15 out. 2016.

LÖBACH, Bernd. **Design industrial**: bases para configuração dos produtos industriais. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

LOJA GROW. Jogo 5. Disponível em: <http://www.agrow.com.br>. Acesso em: 02 maio 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Epistemologia feminista e teorização social** – desafios, subversões e alianças. Curitiba: Coletânea Gênero Plural, UFPR, 2002.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MONTAÑO, C; DURIGUETTO. **Classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Lisboa: Gadiva, 1996.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Design e comunicação visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NIETZSCHE, FRIEDRICH, **Humano, demasiado humano**. São Paulo: Companhia de bolso, 2005.

NOGUEIRA, C. M. **Anotações sobre a auto-organização das mulheres**: o exemplo da Via Campesina no Brasil e do MST. Revista Pegada, v. 12, 2011.

NOGUEIRA, Conceição. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero**: feminismo e perspectiva crítica na psicologia social. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2001.

NORMAN, Donald A. **Design emocional**: por que adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

NUNES, Silvia Alexim. **O feminino e seus destinos**: maternidade, enigma e feminilidade. Feminilidades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

OLIVEIRA, Vera Barros. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

PAETCHER, Carrie. **Meninos e meninas** - aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PEREIRA, P. A. Desafios contemporâneos para a sociedade e a família. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano XVI, n. 48, 1995.

PERROT, Michelle. **As mulheres e os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O raciocínio da criança**. Rio de Janeiro: Distribuidora Record de Serviços de Imprensa, 1967.

_____. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1964.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PITANGUY, Jacqueline; ALVES, Branca Moreira. **O que é feminismo**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

PRÁ, Jussara Reis; CARVALHO, Marie Jane. Feminismos, políticas de gênero e novas institucionalidades. **Labrys Estudos Feministas**, Brasília, jan./jul. 2004.

REICHERT, Evânia Áster. **Infância – A idade sagrada** - Anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos. Porto Alegre: Edições Vale do Ser, 2008.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. A questão da mulher na perspectiva socialista. São Paulo: **Revista Lutas Sociais**. 2. ed. 2011.

SCHNEIDER, Beat. **Design** – Uma introdução. O *design* no contexto social, cultural e econômico. São Paulo: Blucher, 2010.

SILVA, Adriano Costa e. **Branding & Design identidade no varejo**. Rio de Janeiro, Rio Books, 2002.

SOARES, Vera. Movimento Feminista: Paradigmas e desafios. **Revista Estudos Feministas**. 2º sem., número especial. Rio de Janeiro: Ciec/ECO/UFRJ, 1994.

SOUTER, Gerry. **Kahlo**. Mexico: Advanced Marketing, S. de R. L. de C. V. 2015.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

TOYSTER. Brincando eu aprendo. Disponível em: <www.toyster.com.com.br>. Acesso em: 03 maio 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente** - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente** - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILLAS-BOAS, André. **Design gráfico** - aspectos sociais. Rio de Janeiro, 2AB, 2002.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira Educação, 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WINNICOTT, D. W. O. **Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZAMORA, Martha. **Frida**: el pincel de la angustia. México: La Herradura, 1987.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Vamos falar sobre feminismo?

VAMOS FALAR SOBRE FEMINISMO?

Local: Univates - 22.04.2017
Organizadora: Édna BarONIO dos Santos
Psicóloga convidada: Rafaela Tedesco De Marco

☐ HOMEM ☐ MULHER

Você sabe quando teve início o feminismo?

☐ Séc. XX ☐ Séc. XVIII- XIX ☐ Séc. XXI

Você já ouviu falar sobre a artista mexicana Frida Kahlo? Sabe por que ela é um ícone do feminismo?

☐ Sim ☐ Não ☐ Já ouvi falar mas não lembro onde.

Na sua opinião, o homem também pode ser feminista?

☐ Ué, claro! ☐ Óbvio que não! ☐ Nunca pensei sobre isso.

Você se considera uma/um feminista radical?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

Na sua opinião, o feminismo defende o mesmo ideal que o machismo?

☐ Ué, claro! ☐ Óbvio que não! ☐ Nunca pensei sobre isso.

Você já passou por algum tipo de violência doméstica?

☐ Não ☐ Sim! E denunciéi. ☐ Sim! E não denunciéi.

Você já sofreu algum tipo de assédio na rua?

☐ Sim ☐ Não

Você já se sentiu inferiorizada/o no trabalho?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não trabalho ☐ Sim. E além disso, já fui assediada.

Você considera que o assédio verbal é um crime?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

No trânsito, você já escutou algo do gênero: "SÓ PODIA SER MULHER!" / "Mulher no volante, perigo constante."

☐ Sim ☐ Não ☐ Sim. E eu mesmo já falei!

Você acha que para ser uma mulher de verdade precisa saber lavar e cozinhar?

☐ Ué, claro! ☐ Óbvio que não! ☐ Nunca pensei sobre isso.

Na sua opinião, feminista pode ser vaidosa?

☐ Ué, claro! ☐ Óbvio que não!

Na sua opinião quando a mulher se veste com saia ou shorts curto, é sinal de que:

☐ Ela está com calor. ☐ Ela gosta de se vestir assim. ☐ Ela quer ser ouvida cantadas. ☐ Ela quer ser estuprada.

Complete:

LUGAR DE MULHER É: _____

"O **empoderamento** é uma arma que muitos não descobriram! Por isso é **importante falar sobre isso**, passar para frente. Informação boa, é informação compartilhada! Sem **empoderamento**, não sabemos o poder que temos. E é um dos maiores poderes que já existiram! Nós precisamos de sororidade, de companheirismo. Não deixe que digam que você não pode, porque se você quer... Você pode e você vai! Solta esse poder que ta guardado aí. Mostre-o para o mundo!" **#somostodasfrida #naomekahlo #vamosfalarsobrefeminismo**

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**AUTORIZAÇÃO**

Eu, Graziela Sinara Gheno Lorenzi, portador(a) da cédula de identidade nº 1005753072, CPF nº 908112590-72, AUTORIZO a pesquisadora Édna Baronio dos Santos, portadora da cédula de identidade nº 9106869275, CPF nº 021939680-98, ao uso de imagem (ou do menor Isabela Gheno Lorenzi sob minha responsabilidade) em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico, sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação, não recebendo para tanto, qualquer tipo de remuneração.

Lajeado, 21 de junho de 2017.



Assinatura do responsável: _____



Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**AUTORIZAÇÃO**

Eu, Graziela Sinara Gheno Lorenzi, portador(a) da cédula de identidade nº 1005753072, CPF nº 908112590-72, AUTORIZO a pesquisadora Édna Baronio dos Santos, portadora da cédula de identidade nº 9106869275, CPF nº 021939680-98, ao uso de imagem (ou do menor Miguel Gheno Lorenzi sob minha responsabilidade) em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico, sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação, não recebendo para tanto, qualquer tipo de remuneração.

Lajeado, 21 de junho de 2017.



Assinatura do responsável: _____



Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**AUTORIZAÇÃO**

Eu, Érica Baronio dos Santos, portador(a) da cédula de identidade nº 3099015491, CPF nº 006585210-98, AUTORIZO a pesquisadora Édna Baronio dos Santos, portadora da cédula de identidade nº 9106869275, CPF nº 021939680-98, ao uso de imagem (ou do menor Martina Baronio da Cruz sob minha responsabilidade) em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico, sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação, não recebendo para tanto, qualquer tipo de remuneração.

Lajeado, 21 de junho de 2017.

Assinatura do responsável: 

Assinatura do pesquisador: 